

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ
ALIŞTIRMA SORULARI KULLANMANIN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA BALCI

Ankara, Mayıs, 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ
ALIŞTIRMA SORULARI KULLANMANIN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

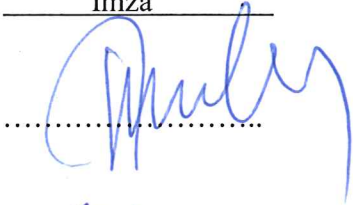


TUĞBA BALCI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ÖZLEM ÇAKIR

Ankara, Mayıs, 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Tuğba BALCI'nın hazırladığı "T¼rkçe Öğretiminde Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı/Eğitim Teknolojileri Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

		İmza
Başkan	Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK	
Üye	Doç. Dr. Özlem ÇAKIR	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Filiz METE	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından .../.../20.... tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Tuğba BALCI



ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ALİŞTIRMA SORULARI KULLANMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

BALCI, Tuğba

Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Eğitim Teknolojisi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Özlem ÇAKIR

Mayıs 2016, xiii+102 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunu kişiselleştirmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında öğretim gören ve Türkçe dersi almakta olan iki gruptan oluşan 40 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni öğretim materyalidir. Bağımsız değişkenin kişiselleştirilmiş öğretim materyali ve kişiselleştirilmemiş öğretim materyali olmak üzere iki alt düzeyi vardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin akademik başarılarıdır.

Kişiselleştirilmiş Türkçe sorularının uygulama sürecinde kullanılması amacıyla KASOM (Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Oluşturma Materyali) adı verilen bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Öğretim materyali hazırlarken Visual Studio içerisinde yer alan C# programlama dili kullanılmıştır. Elde edilen verileri saklamak için ise Microsoft SQL Server veritabanı kullanılmıştır. Toplam beş hafta olan deneysel süreçte kullanılan alıştırma testleri ve başarı testleri bu materyal üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Türkçe yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusu ile ilgili alıştırma

soruları, öğrencilerden “Öğrenci Bilgi Formu” ile toplanan bilgilere bağlı olarak kişiselleştirilmiştir.

Araştırmada gruplar bütün olarak değerlendirildiğinde kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş uygulama gruplarında yer alan öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Tekrarlı ölçümler için ANOVA ile elde edilen bulgulara göre, kişiselleştirilmiş alıştırma sorularıyla çalışan öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki değişim ile kişiselleştirilmemiş alıştırma sorularıyla çalışan öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki değişim arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretim materyaline ilişkin görüşlerinin dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak incelenmiştir. Kişiselleştirilmiş öğretim materyali ile çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin uygulamayı faydalı buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kişiselleştirilmiş Öğretim, Kişiselleştirilmiş Öğretim Materyali, Kişiselleştirilmiş Türkçe Öğretimi, Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları

SUMMARY

THE EFFECT OF USING PERSONALIZED TURKISH PRACTICE QUESTIONS ON STUDENT' ACHIEVEMENT

BALCI, Tuğba

Master Thesis, Ankara University Institute of Educational Sciences

Department of Computer Education and Instructional Technologies

Program of Educational Technology

Advisor: Assoc. Prof. Özlem ÇAKIR

May 2016, xiii+102 pages

The goal of this study is to determine the effects on the students by a personalized instructional material designed to teach grammar and punctuation. The experimental group is based of 40 seventh-graders from the 2014-2015 school year, which were taking Turkish classes at that time. For this study, pre-test and post-test were made. The independent variable is the instructional material. The independent variable is divided into two fractions, which are personalized instructional material and a non-personalized instructional material. The dependent variable is the improvement of the academic achievements of the students.

An instructional material was designed, in order to create a platform where the personalized Turkish grammar-questions can be applied to the students. To design this material, the language C# and the program “Visual Studio” was used. Microsoft SQL Server Database was used in order to protect the resulting data. In the interval of five weeks, the tests such as pre-test and post-test are being applied to the students on this instructional material. The Turkish grammar and punctuation questions were personalized with the help of the data from a “Student Information Forms”.

It is stated that, with the help from the pre-test and post-test scores, that there are significant differences between the personalized instructional material and the non-personalized instructional material. With the result of the Repeated Measure ANOVA, it

is stated that there are no significant differences in scores of the experimental groups, who worked with the personalized instructional material and the non-personalized instructional material. It was measured the attitudes of the students toward the personalized instructional material in frequency (f) and in percentage (%). The students who have used the personalized instructional material are satisfied with the material.

Keywords: Personalized Learning, Personalized Learning Material, Personalized Turkish Teaching, Personalized Practice Questions



ÖNSÖZ

Kişiselleştirilmiş Türkçe alıştırma sorularının öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bu tez çalışması beş bölümden oluşmuştur. Tezin ilk bölümde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tezde geçen kavramlar hakkında bilgiler bulunmaktadır. Tezin ikinci bölümünde araştırmanın kuramsal temellerini hakkında bilgiler bulunmaktadır. Araştırmanın yöntemi ise üçüncü bölümde bulunmaktadır. Dördüncü bölümde uygulamada elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Son bölümde ise sonuçların açıklanması ve daha sonraki çalışmalar için öneriler bulunmaktadır.

Yüksek lisans tez çalışmalarına başladığımdan günden beri sürekli rehberliğini üzerinde hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Özlem ÇAKIR'a, tezimin uygulama aşamasında katkılarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Filiz METE'ye, bilgi ve tecrübeleriyle bana her türlü konuda destek veren Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın çeşitli aşamalarında ve yazılımı geliştirme sürecinde özveri ile yardım eden arkadaşlarım Enes Baki KAYAASLAN ve Volkan SARIKAYA'ya teşekkür ederim. Akademik eğitimin boyunca bana sürekli destek olan annem Ayşe BALCI ve babam Adnan BALCI'ya, bana sürekli cesaret veren ağabeyim Ahmet BALCI'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Burada adını saymadığım ve çalışmamda emeği geçen bütün araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere ayrıca teşekkür ederim.

Tuğba BALCI

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	11
Önem	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar	13
Kısaltmalar	13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	14
Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemleri	14
Zeki Öğretim Sistemleri	16
Uyarlanabilir Öğrenme Sistemleri	19
Kişiselleştirilmiş E-Öğrenme	22
Kişiselleştirme İle İlgili Araştırmalar	23
Türkçe İle İlgili Araştırmalar.....	31

YÖNTEM	36
Araştırma Deseni	36
Çalışma Grubu	36
Öğretim Materyali.....	39
Veri Toplama Araçları	48
Öğrenci Bilgi Formu	49
Türkçe Başarı Testi.....	49
Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği.....	52
Öğrenci Görüş Formu	53
Uygulama	53
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	54
BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
Başarı Testlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	56
Veri Setlerinin Normallik Testleri	56
Başarı Puanlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılması.....	57
Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri	60
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
Sonuç.....	63
Öneriler.....	64
KAYNAKÇA	66
EKLER.....	75
Ek A Öğrenci Bilgi Formu	75
Ek B Belirtke Tablosu.....	76
Ek C Başarı Testi	77
Ek D Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği	81

Ek E Uygulamaya İlişkin Görüş Formu	83
Ek F.1 Uygulama Sürecinde Kullanılan Kişiselleştirilmemiş Alıştırmalar	85
Ek F.2 Fatma Aras İsimli Öğrencinin Kişiselleştirilmiş Alıştırmaları.....	94



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1 Araştırma Desenin Simgesel Görünümü.....	36
Çizelge 2 Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrenci Sayıları	37
Çizelge 3 Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bilgiler	37
Çizelge 4 Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin t-testi Sonuçları.....	38
Çizelge 5 Deney Grubunun Cinsiyete Göre Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği t-testi Sonuçları	38
Çizelge 6 Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği t-testi Sonuçları	39
Çizelge 7 Türkçe Başarı Testi Madde İstatistikleri	50
Çizelge 8 Türkçe Başarı Testi Güvenilirlik Değişkenleri.....	51
Çizelge 9 Türkçe Başarı Testi Öntest Sontest Puan Karşılaştırılması.....	56
Çizelge 10 Türkçe Başarı Testinin Normallik Testi Sonuçları	56
Çizelge 11 Başarı Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Çizelge 12 Türkçe Başarı Testinin Öntest Sonuçlarının Bağımsız Sonuçlarda t-testi Sonuçları	57
Çizelge 13 Grupların Başarı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	59
Çizelge 14 Uygulamaya İlişkin Öğrencilerin Görüş Frekans ve Yüzdeleri	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Zeki Öğretim Sistemi Bileşenleri (Brusilovsky, 1994).....	17
Şekil 2 Uyarlanabilir Sisteminin Yapısı (Brusilovsky ve Maybury, 2002)	21
Şekil 3 Kullanıcıların Yazılıma Giriş Ekranı	41
Şekil 4 Anasayfada Bulunan Karşılama Ekranı Görünümü	42
Şekil 5 Öğretmen Karşılama Ekranı Görünümü	42
Şekil 6 Yeni Test Ekleme Ekranı Görünümü.....	43
Şekil 7 Soru Oluşturma Ekranı Görünümü	44
Şekil 8 Öğrenci Bilgileri Düzenleme Ekranı	45
Şekil 9 Test Yayın Durumu Seçim Ekranı Görünümü	46
Şekil 10 Alıştırma Seçim Ekranının Görüntüsü.....	47
Şekil 11 Alıştırma Sorularının Görünümü	47
Şekil 12 Alıştırma Sorularının Cevaplarının Görünümü	48
Şekil 13 Erişi Düzeyi.....	58

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıklarına ilişkin bilgiler verilerek araştırma raporunda kullanılan temel kavramlar açıklanmaktadır.

Problem

Kişiselleştirilmiş öğretim kavramı daha eskilere dayanmakla birlikte bir tanım olarak ilk kez 1962 yılında Fred Keller ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction) ile ortaya çıkmıştır. Keller tarafından 1963 yılında Kolombiya Üniversitesinde öğretim sürecini her öğrenci için kişiselleştirebilen bir uyarlama sistemi olan Keller Planı geliştirilmiştir (Keller, 1974). Keller Planı 1960'ların sonuna doğru birçok okulda uygulanmaya başlanmıştır (Park ve Lee, 2004). Keller Planı'na göre öğretim süreci öğrenciye kişiselleştirme, ilerlemeyi kontrol etme, kaynak ve çalışma materyali seçme imkânı sağlayacak şekilde küçük birimler ve hiyerarşik sıraya göre düzenlenir (Karp, 1983).

Tek beden herkese uyar (one-size-fits-all) yaklaşımından vazgeçip, her öğrencinin farklı olduğu ve farklı ihtiyaçlara sahip olduğunu unutmamak gerekir (Fok ve Ip, 2004). Kişiselleştirilmiş öğretim tek beden herkese uyar yaklaşımına önemli bir alternatiftir. Kişiselleştirilmiş öğretim her öğrencinin kendi kişisel ilgi ihtiyaç ve hızına göre uygulanır. Öğrencinin performansına göre kendi hızında derslerde ilerlemesine fırsat verir (Petska, 2006).

Kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımı, öğrencinin kavrama adapte olduğu geleneksel öğretimin aksine, kavramın öğrenciye adapte olması gerektiğini savunur (Karagiannidis, Sampson ve Cardinali, 2001). Başka bir tanıma göre ise bireysel öğrenenler için, öğrenme hedeflerinin analizi, mevcut beceri bilgi durumu ve öğrenme stillerini temel alarak özelleştirilmiş öğretim programlarıdır (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002).

Kişiselleştirilmiş öğretim kavramı, geleneksel öğretim ortamlarından, kişiselleştirilmiş öğretim ortamlarına radikal bir değişiklik anlamına gelir. Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk'a (2002) göre;

1. Geleneksel öğretim ortamlarında, bir öğretim ortamını birden fazla öğrenciye sunarken, kişiselleştirilebilir öğretim ortamlarında ise her öğrenci için öğrencinin kendine özgü öğretim ortamı sunmaktadır.
2. Geleneksel öğretim ortamında öğretim ortamları ile ilgili kısıtlamalar bulunurken, kişiselleştirilebilir ortamlarında zaman, mekân gibi kısıtlamalar bağımsız olarak öğrenmeyi kolaylaştırır.
3. Geleneksel öğretim ortamı ortalama öğrenci düzeyine göre tasarlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlar her öğrencinin, öğrenme hızı, stili, beceri, bilgi vb. özelliklerine göre tasarlanabilmektedir.
4. Geleneksel öğretimde öğretim programı, ünitelere göre hazırlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlarda öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretim sistemleri alanında 1970'li yıllardan itibaren bilgisayar bilimleri, eğitim teknolojisi ve yapay zekâ tekniklerinin birlikte kullanılmasıyla zeki öğretim sistemleri ile ilgili çalışmalar başlamıştır.

Zeki Öğretim Sistemleri, yapay zekâ tekniklerini ile öğrenciye bilgiyi sunmada ve öğrenci ile etkileşim sağlamada kullanılan bilgisayar yazılımlarıdır (Self, 1990). Öğretim stratejilerine göre öğrencilere neyin, nasıl öğretileceğini dinamik şekilde uyarlayan sistemlerdir (Virvou, Maras ve Tsiriga, 2000).

Uyarlanır (adaptable) sistemler, kullanıcıya belirli sistem parametrelerini değiştirebilme olanağı sağlayan ve kullanıcının kişisel ayarlamalar yapmasını mümkün kılan sistemlerdir. Uyarlanabilir (adaptive) sistemler, uyarlamanın kullanıcı tarafından değil, sistem tarafından ve kullanıcı davranışlarından yola çıkarak otomatik olarak gerçekleştirildiği sistemlere denilmektedir (Santally ve Senteni, 2005).

Uyarlanabilir öğretim sistemleri, öğrencinin ilgileri, tercihleri ve hedeflerinin modelini oluşturarak, öğrenme ortamını yapılandıran sistemlerdir. Uyarlanabilir öğretim sistemlerinde öğrenci özellikleri temel alınarak öğrenci modeli oluşturulur ve daha sonra

bu modelden elde edilen veriler doğrultusunda uyarlamalar gerçekleştirilir (Brusilovsky ve Pesin, 1998). Uyarlanabilir öğretim sistemleri, bilgilerin kullanıcılara nasıl öğretileceğine ilişkin öğretim stratejilerini, kullanıcıların bireysel özelliklerini dikkate alarak dinamik olarak uyarlayan sistemlerdir (Eryılmaz ve Şimşek, 2014).

Brusilovsky (1996), uyarlanabilir teknolojileri, uyarlanabilir sunum ve uyarlanabilir gezinim olmak üzere iki kategoriye ayırarak incelemektedir. Uyarlanabilir sunum kullanıcı tercihlerine göre ve kullanıcı modeline dayalı olarak içeriğin uyarlanmasıdır. Uyarlanabilir gezinim ise kullanıcılara en uygun bağlantıyı önerme, gezinim alanlarını kısıtlama, bağlantı gizleme ve bağlantı yapısını değiştirmek olarak tanımlanabilir. Uyarlanabilir gezinim, kullanıcının gezinme problemlerini en aza indirerek, gezinimini kolaylaştırır.

Kişiselleştirilmiş öğretim, hem öğretimin hem de değerlendirmenin otantik olmasını ve kişi olarak ilgilenilmesini zorunlu kılan bir anlayıştır. Kişiselleştirilmiş öğretim bireysel ve kişisel öğretimi içine alır. Bireysel öğretim daha çok öğrencinin öğrenme hızı, kapasitesi, ihtiyacı, stili, yaklaşımı gibi karakteristik özelliklerini temel alırken; kişisel öğretim aslında bu özelliklere kendisinden başlamak üzere onun içinde yaşadığı gerçek dünyanın bileşenleri olarak araba, ev, oyuncak, yiyecek gibi nesnelere; yer, zaman, yaş, renk, favori takım gibi fenomenlerini ve arkadaş, ebeveyn, kardeş, öğretmen gibi faktörlerini de katmayı gerektirir (Çakır Balta, 2008). Kişiselleştirilmiş öğretim, zaman içerisinde bireyselleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş öğretim olarak bir ayrıma girer.

Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrencinin kişisel özellikleriyle beraber öğrencilerin günlük yaşantılarına ya da geçmişlerine göre öğretim sisteminin uyarlanmasını sağlar. Öğrencilerin arkadaşları, tanıdıkları yerler, favori takımları gibi değişkenlerin kullanılması bir tür kişiselleştirme değildir. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler ve önceki deneyimlerinden hikâyeler onların mevcut bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında bir bağlantı kurmalarına yardımcı olabilir (Hart, 1996). Kişiselleştirmenin amacı öğrenenin sadece kendi hızında ilerlemesine olanak sunmak değildir; aynı zamanda öğretim içeriğinin de öğrenenin yaşamından kesitleri içermesidir.

Uyarlanabilir öğrenme kavramı içerisinde yer alan kişiselleştirme, eğitsel anlamda öğrencinin geçmiş deneyimlerine ve ilgilerini eğitsel içeriğe yerleştirmektir (Şimşek ve Çakır, 2009). Bu araştırmada kişiselleştirilmiş öğretimi sözü geçen bağlamda ele alarak çalışma yapılmıştır.

Kişiselleştirilmiş öğretim kavramı öğrencilerin kişiye özgü özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alan öğrenme ortamlarının organize edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Keefe ve Jenkins, 2002). Kişiselleştirilmiş öğretimin bir çeşidi de öğretim içeriğinin kişiselleştirilmesi olarak ele alınarak ders içeriklerinin ve konu ile ilgili soruların kişiselleştirilmesidir.

Kişiselleştirme bir grubun tümüne genellenebilir ilgi ve tercihler kullanılarak yapılabildiği gibi her öğrencinin kişisel ilgi ve tercihlerine göre kişiselleştirmenin gerçekleştirilmesi de söz konusudur. Kişiselleştirmeyi grupsal kişiselleştirme ve bireyselleştirilmiş kişiselleştirme olarak iki şekilde gerçekleştirebilmemiz mümkündür (Ku ve Sullivan, 2000). Grupsal kişiselleştirme bazı öğrencilerin ilgi ve tercihlerine hitap etmemesi bakımından dezavantajlıdır. Buna karşın, grupsal kişiselleştirmenin yapılandırılması bireyselleştirilmiş kişiselleştirmeye göre daha az zaman alıcı ve kolaydır. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirmede her bir öğrenci için değişkenler tek tek ele alınarak kişiselleştirildiğinden dolayı grupsal kişiselleştirmeye göre daha zor ve zaman alıcıdır. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirme öğrencilerin ilgi ve tercihlerine göre bilgisayar ile gerçekleştirilebilir.

Kişiselleştirilmiş öğretim materyallerinin hazırlanmasında teknolojinin kullanılması avantaj sağlamaktadır (Chen ve Liu, 2007). Teknolojik ortamlar, kişiselleştirme işlemlerinin daha az zamanda ve daha kolay yapılmasına yardımcıdır. Özellikle kişiselleştirilmiş öğretimin kâğıt üzerinde uygulanmasının zorlukları düşünüldüğünde teknoloji kullanımı bu zorlukların aşılmasında etkili bir yoldur.

Kişiselleştirme öğrenci tutum ve ilgileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Morrison, Ross ve Baldwin (1992), Hart (1996), Ku ve Sullivan (2000) ve Chen ve Liu (2007) çalışmalarında kişiselleştirilmiş materyallerin kişiselleştirilmemiş materyallere

göre öğrencilerin tutum ve ilgileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Bilişim teknolojileri ve internet alanında meydana gelen gelişmeler 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, hem geleneksel hem de uzaktan eğitim konusunda önemli değişimler yaşanmıştır ve e-öğrenme öğretimin temel unsurlarından biri olmuştur (Toplu ve Gökçearsan, 2012). E-öğrenme, yerel ve geniş alan ağları aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız olarak elektronik ortamlarda iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenme-öğretme etkinliklerinin yürütülmesidir.

Kişiselleştirme, yeni nesil e-öğrenme sistemlerinde bulunması gereken önemli bir gerekliliktir (Popescu ve Badica, 2009). Kişiselleştirmenin amacı, tek bir modelin herkese uygun olduğu fikrinden kaçınarak, kişisel öğrenme deneyimlerinin sunulmasıdır. Kişiselleştirme e-öğrenmenin amaçlarından biri olan etkili öğretim hedeflerine ulaşmak için önemli bir kavramdır (Henze, Dolog ve Nejd, 2004).

Kişiselleştirilmiş öğrenme kavramı gitgide daha popüler hale gelmektedir. Bu da öğretimin süre, yer veya herhangi bir başka engelle sınırlı olmadan, öğrenenlerin gereksinimlerine, yetenekleri, tercihleri, ön bilgisi, ilgi, yetenek vb. uygun hale getirilmesini gerektirmektedir (Sampson ve diğerleri, 2002). López ve Sullivan (1992) çalışmasında kişiselleştirilmiş problemlerdeki tanıdık insanların, durumların ve yerlerin kullanılmasının konunun anlaşılmasına destek olabildiğini bulmuşlardır.

Türkçe dersi, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirildiği sosyal alanda bir derstir ve diğer dersler için anlamının temelini oluşturur (Candeğer ve Mete, 2015). Bu bağlamda Türkçe dersi konularının daha iyi anlaşılmasında kişiselleştirmenin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Dil, Türkçe anlama ve anlatmada en önemli iletişim aracıdır. Mükemmel tasarım insanı, insan yapan en farklı özelliklerinden birisi düşünebilme ve düşündükleri, duyguları, hayalleri ve izlenimlerini diğerlerine ifade edebilme yetisidir (Mete, 2013, s.39).

İnsanlar yüzyıllardır dil üzerine düşünmüş ve dili açıklamaya çalışmıştır. Aksan (1977) dili, “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.”(s.13) olarak tanımlamıştır. Banguoğlu'na (1986) göre, “Dil, insanların meramını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.”(s.9) olarak tanımlanmıştır. Ergin (1990) ise dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.”(s.234) şeklinde açıklayarak dile en genel tanımlarını getirmiştir.

Demirel (1995, s.2) dil ile ilgili yapılan tanımlardan ortak yönleri toparlayarak dili şöyle özetlemiştir:

- *Dil, bir sistemdir.*
- *Dil, seslerden oluşur.*
- *Dil, bir iletişim aracıdır.*
- *Dil, bir düşünme aracıdır.*
- *Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda konuşulur; insana aittir.*
- *Dil, bir milletin birliğini sağlayan en önemli unsurdur.*
- *Dil, konuşulduğu toplumun kültürü ile sıkı ilişkiler içindedir. Onun yaşayışını ve düşünme şeklini yansıtır.*

İnsanı, insan yapan tüm kâinattaki diğer canlılardan ayıran dil, aynı zamanda insanoğlunun soyut dünyasına açılan kapıdır (Mete, 2013, s.40). Dil toplumsal bir olgudur. Çelebi'ye (2006, s.303) göre dil, konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Dil, topluma ait düşünme ve algılama biçimini yansıtan bir ayna gibidir.

Vardar (1988) ana dili; “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak tanımlamaktadır. Ana dili insanın doğumuyla birlikte okul çağına kadar herhangi bir öğretim gerektirmeden kendiliğinden kazanılan bir süreçtir (Topbaş ve diğerleri, 1998, s.16). Dil, önce aile daha sonra yakın çevrede kazanılır ve şekillenir. Daha sonra ise okul yaşantısıyla geliştirilerek pekiştirilir.

Alyılmaz'a (2010) göre ‐Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim  ğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimini önemli hale getirir.‐(s.729).

Göğüş (1993, s.5) bireyin ana dilini geliştirme evrelerini ise şu şekilde sıralamaktadır:

1. Okuma ve yazma öğretmek,
2. Okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,
3. Kendi düşüncelerini söz ve yazı ile doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,
4. Dil kurallarını öğretmek,
5. Edebiyat eserlerini okumaya, bu eserlerden zevk almaya, bu eserler yoluyla, insani, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak.

Dil eğitiminin temel amacı öğrencilerin ana dil becerilerinin yeterli düzeye ulaşmasıdır. Dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin kaynaştırılması dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri aracılığıyla oluşmaktadır. Bir becerinin gelişmesi diğer becerilerin gelişimini de etkilemektedir (Mete, 2013). Bireyin dili geliştikçe anlayarak okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisi; bunlar geliştikçe de dili kullanma becerisi artar (Adalı, 1983).

Dil  ğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin kazandırılmasını kapsar. Bu beceriler şöyle tanımlayabiliriz:

- Dinleme: ‐Konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.‐ (Demirel, 1999).
- Konuşma: ‐Duygu ve düşüncelerin dil aracılıyla aktarılması, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir.‐ (Aktaş ve Gündüz, 2002).
- Okuma: ‐Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görmek, algılamak, tanımak ve bunların anlamını kavramak, kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek, yargıya varmak ve olayları analiz ederek, sentez yaparak değerlendirmektir.‐ (Güngör, 2005, s.101).

- Yazma: “Bireyin mesajlarını çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırması için yazı aracılığıyla hedefe göndermesine yönelik bir beceridir.” (Mete, 2013).

Ana dil ediniminde birey doğumdan itibaren dinleme ve konuşma becerilerinde gelişim gösteren doğal bir süreç içerisinde. Aile ve yakın çevre bu süreçte etkin bir rol almaktadır. Okuma ve yazma becerileri ise planlı ve bilinçli bir şekilde okullarda eğitimciler tarafından geliştirilir (Mete, 2013). Ana dili eğitiminin nitelikli olması, bireylerin sağlıklı iletişim kurması için gerekli becerilerin geliştirilmesini sağlar ve bireylerin dil bilincini ve duyarlılığını geliştirir (Yıldız, 2002).

Özdemir (1983, s.379) ana dil eğitimin aşamalarıyla bütünselliği içinde düşünerek ana dili dersinin amaçlarını şöyle özetlemiştir:

- *“Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.*
- *Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.*
- *Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.*
- *Düşünce, duygu, tasanın ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.”*

Öğretimde karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi insanın anlama ve anlatma becerisi olan dil ile ilgili yetersiz öğretimdir. Ana dili olarak Türkçenin öğretimi büyük ölçüde ilköğretimde Türkçe derslerinde yürütülmektedir. Ana dili iyi öğrenen öğrencilerin diğer derslerinde ve yabancı dil öğretiminde daha başarılı olmaları mümkündür. Bununla beraber ana dilini iyi öğrenen bireyler kendilerini daha etkili ifade edebilmekte ve toplumu daha iyi anlayabilmektedirler (Durukan, 2011).

Çiftçi'ye (1998, s.60) göre Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek beş temel ilke şöyledir:

1. *Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.*
2. *Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.*

3. *Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.*

4. *Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.*

5. *Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.”*

Yazılı anlatım sözlü anlatıma göre daha karmaşık bir yapıdadır. Sözlü anlatımda kullanılan yüz ifadeleri, mimikler, geri bildirimler yazılı anlatımda yoktur. Yazım kuralları yazılı anlatımda birlik sağlamak, yazının herkes tarafından aynı anlaşılmasını sağlamak, yazmayı ve okumayı kolaylaştırma için kullanılır. Anlatılmak istenenin karışıklığa yol açmadan, okuyan herkes tarafından anlaşılabilir olarak aktarılmasında yazım kurallarının önemi büyüktür. Yazım kuralları harflerin, heceler, kelimelerin ve cümlelerin belirtilen kurallara göre yazılmasını sağlar.

TDK (2015), noktalama işaretlerinin kullanım amaçlarını, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek olarak sıralamıştır. İletilmek istenen mesajın anlaşılmasını sağlamak için noktalama işaretlerinin doğru bir biçimde kullanılması gereklidir (Arı ve Keray, 2012). Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinde belli bir standardın bulunması, dil birliğini sağlamanın yanında yapı ve anlamın net olmasına da yardımcı olur (Karagül, 2010). Noktalama işaretleri iletişimin tam olarak kurulabilmesi için cümle öğelerini birbirinden ayırarak yazının anlaşılmasını kolaylaştırır (Uludağ, 2002). Türkçede yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edilmediğinde birçok anlatım bozukluğuna rastlanılmaktadır. Yazım kurallarına uymamak, yazının okunmasını güçleştirir ve anlamda belirsizliklere yol açar. Yazım ve noktalama kurallarının uygulandığı yazıların okunması ve anlaşılması kolaydır.

Göker'e (1996) göre noktalama işaretlerinin yararlarını şöyle özetlenebilir (Uludağ, 2002):

- Bir metnin doğru biçimde okunmasını ve anlaşılmasını sağlar.
- Anlam açıklığı sağladığı için öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Yazılı anlatımdaki anlam yanlışlıklarını ve anlam boşluklarını önler.

- Noktalama işaretleri ile sözlü anlatımda verebildiğimiz jest, mimik ve vurguları bir derece yazı dilinde de yansıtmamızı sağlar.
- Başkalarına yazılı aktaracağımız bilgileri, duyguları ve düşünceleri daha doğru bir anlatımla aktarabiliriz.
- Sesli okumalarda metni daha kolay ve amaca uygun seslendirmemizi sağlar.

Yazılı bir metinde anlatımı belirginleştirmek, yazının tam ve doğru bir şekilde anlaşılmasını kuvvetlendirmek için noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmasına ve yazım kurallarına uyulmasına dikkat edilmelidir. Hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım metinleri incelendiğinde hatalı cümlelerin daha çok noktalama ve yazım kuralları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Bağcı, 2011). Yazılı anlatım açısından noktalama işaretlerinin önemi göz önüne alındığında yapılan çalışmalarda öğrenci başarı oranının düşüklüğü göze çarpmaktadır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilköğretim ikinci kademe 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda Türkçe dersi kapsamında her kademedede dört hafta boyunca yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusuna yer verilmektedir. Bu konunun Türkçe dersi içerisindeki önemi göz ardı edilemez.

Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng (2007) gelecekteki araştırmalarda matematik dışındaki konularda bilgisayar destekli kişiselleştirilmiş öğretim etkinlikleri üzerinde çalışılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Kişiselleştirme çalışmaları matematik (Akinsola ve Awofala, 2009; Bates ve Wiest, 2004; Hart, 1996; Ku ve diğerleri, 2007), bilgisayar (Popescu ve Badica, 2009) ve yabancı dil (Chen ve Chung, 2008; Chen ve Hsu, 2008; Yüksel, 2014) gibi alanlarda uygulanmasına rağmen Türkçe dersi ile ilgili bir çalışma henüz yapılmamıştır. Kişiselleştirilmiş sorular öğrencilerin soruları algılamalarını ve bu sorular üzerinde fikir yürütmelerini kolaylaştırmaktadır (Çakır Balta, 2008).

Kişiselleştirilmiş öğretim ile öğrencilerin daha iyi anladıkları ve daha az soru sorduklarını ve anlamayı kolaylaştırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Türkçe kendini anlama ve anlatma alanı olarak önemlidir. Matematik ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarında etkili bazılarında etkisiz olarak sonuç bulunmaktadır. Matematik dersinde öncelikle soru anlaşılmalı sonra soruya uygun denklem kurulmalı ve en son

olarak denklem doğru bir şekilde çözülmelidir. Öğrencinin bu aşamalardan hangisinde yanlış yaptığını belirlemek zordur. Bu aşamalarda test edilemediği için kişiselleştirmenin etkisi yalnızca son aşamada belirlenebilmektedir. Fakat Türkçe için soruyu anlayıp anlamadığını ilk aşamada kişiselleştirmenin etkisini test edebilmek mümkündür. Türkçe dersi için kişiselleştirmenin yapılabileceği uygun konulardan bir tanesi de noktalama işaretleriydi. Bu nedenle noktalama işaretlerinin kişiselleştirilmenin etkisi kontrol edilmek istenmiştir.

Başarı dışında başka değişkenlerde kontrol edilmiş ve sonuç kısımlarında araştırmacı görüşü olarak öğrencilerin ilgisinin arttığını söyleyen, öğrencilerin mutlu olduğunu söyleyen araştırmalar vardır. Öğrenci görüşleri çoğu araştırmada alınmamıştır. Bu araştırmada kişiselleştirmenin öğrenci üzerinde bıraktığı etkiye bunun nedenlerine bakılmak istenmiştir. Bu yüzden öğrenci görüşleri alınmıştır. Nicel bulguları yanı sıra kişiselleştirmenin öğrenci üzerindeki etkisine bakılmak amacıyla kişiselleştirilmiş soruların kullanıldığı grupta yer alan öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretime ilişkin görüşleri alınmıştır.

Kişiselleştirilmiş Türkçe sorularının öğrencilerin soruları algılanmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Türkçe anlatım bozukluğu ve noktalama işaretleri konusunun kişiselleştirilmesi bu bağlamda ele alınabilir. Bu çalışma kişiselleştirilmiş Türkçe sorularının öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin araştırma eksikliğinin giderilmesine katkı sağlamak için yapılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkçe dersi yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusu ile ilgili kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrencinin akademik başarısına etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Hangi grupta olduğuna bakmaksızın tekrarlı ölçümler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş sorular ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kişiselleştirilmiş sorulardan oluşan KASOM ile çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Önem

Günümüzde yaygın kullanılan web teknolojilerinin kişiselleştirilmesi ile ilgili çalışmaların ülkemizde henüz yeterli düzeye gelmediği göze çarpmaktadır. Türkiye’de kişiselleştirilmiş öğretim alanında yapılmış olan materyallerin ve araştırmaların yetersizliği, aynı zamanda bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Türkçe dersi, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirildiği sosyal bir derstir ve diğer dersler için anlamının temelini oluşturur. Bu bağlamda kişiselleştirilmiş öğretim alanında Türkçe dersinin de ilk kez işlenecek olması konunun önemini göstermektedir.

Bu araştırma tekrar kullanılabilir kişiselleştirilmiş bir materyal tasarlanmasına ilişkin ipucu vererek hem öğretmenlere hem de bu konuda araştırma yapanlara katkı sağlayacak olması nedeniyle işlevseldir. Bu bağlamda çalışma, özgünlüğü ve güncelliği ile elde edilen sonuçların sonraki araştırmalara ışık tutacak olmasından dolayı önemli bir araştırma niteliğindedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde planlanmıştır:

1. Bu araştırmanın çalışma grubu Afet İnan Ortaokulu’nda öğretim gören ve Türkçe dersini alan 40 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu her öğrenciye düşen bilgisayar sayısının sınırlı olmasından dolayı 40 öğrencidir.

3. Araştırmanın uygulaması 2014–2015 bahar yarıyılında beş hafta süre ile sınırlı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Zeki Öğretim Sistemleri: Zeki Öğretim Sistemleri, yapay zekâ yöntemleri kullanılarak geliştirilmiş uyarlanabilir öğretim sistemleridir (Shute ve Psotka, 1994).

Uyarlanabilir Öğretim Sistemleri: Öğrencinin ilgileri, tercihleri ve hedeflerinin modelini oluşturarak, öğrenme ortamını yapılandırarak ve kişiselleştiren, gelişmiş sistemlerdir (Brusilovsky ve Pesin, 1998).

Kişiselleştirilmiş Öğretim: Öğretim programının öğrencinin öğrenme karakteristikleri yanında geçmişinde ya da günlük yaşamındaki kişisel özelliklerine uyarlanması yolu ile gerçekleştirilen öğretimdir (Çakır Balta, 2008).

Kısaltmalar

D: Deney Grubu

K: Kontrol Grubu

R: Yansız Atama

O1 ve O2: Öntest

X: Deneysel İşlem

O3 ve O4: Sontest

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini belirtmek adına kişiselleştirmenin kuramsal dayanaklarına ve ilgili araştırma alan yazınına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemleri

Kişiselleştirilmiş öğretimin temelleri çok eskiye dayanmakla beraber, öğrencilerin bireysel farklılıklarının öneminin fark edilmesi 1900 yılların başına kadar dayanmaktadır. Kişiselleştirme kavramının sistematik olarak tanımlanması Fred Keller ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi ile gerçekleşmiştir.

Keller'in kişiselleştirilmiş öğretim sistemlerini geleneksel öğretimden ayıran beş önemli özelliği vardır. Bunlar şöyledir (Grant ve Spencer, 2003):

- Kendi hızında ilerle özelliği: Öğrencilerin öğretim süreci boyunca kendi yeteneklerine eşit bir hızda ve zamanlarının diğer gereksinimlerine bağlı olarak ilerlemesine imkân tanımaktadır.
- Bir konu ya da ünite üzerinde tam uzmanlaşma sağlanılmadan diğer bölümlere geçmemesi: Öğrencinin bir sonraki konu ya da üniteye geçebilmesinin önkoşulu o anda çalıştığı konu ya da üniteye başarılı olmasıdır.
- Tekrar tekrar teste imkân kılma, anında geri bildirim alma, öğrenmeyi kaçınılmaz hale getirme ve öğrenme sürecinin kişisel-sosyal özelliklerinin kayda değer bir şekilde genişletilmesi özelliklerini barındırır.
- Dersleri ve sunumları kritik bir bilgi kaynağıymış gibi kullanmak yerine bir motivasyon aracı olarak kullanmaya olanak sağlamaktadır.
- Öğretmen öğrenci iletişimde yazılmış kelimelerle sürdürme: Öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı çalışma kılavuzları öğrencilerin öğrenme sürecine yardımcı olmaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrenenin zihninde var olan şemaları organize etmesi veya yeni şemalar oluşturmaya yardımcı olurken, öğrenme sürecine de aktif katılmasını sağlar (Sampson ve diğerleri, 2002). Bu açıdan incelendiğinde kişiselleştirilmiş öğretim hem bilişselliğin hem de yapılandırmacılığın amaçlarına uygundur. Kişiselleştirme,

öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri alanlardaki öğrenme ilgilerini arttırabilir (Järvelä, 2006).

Kişiselleştirme, kişilerin hedeflerine ulaşmada kullandıkları ortamları, kişinin amaçlarına ve farklılıklarına uygun olarak düzenlemektedir (Özarlan, 2010). Kişiselleştirme, öğrencilerin geçmişi ve tanıdık gelen insanlar ile ilgili hikâyeleri kullanarak öğrencinin var olan bilgisi ve yeni edindiği bilgi arasında köprü kurabilmesine yardımcı olabilir (Giordano, 1990; Hart, 1996). Öğrencilerin geçmişini ve ilgi alanlarını biçimlendirerek arkadaşlarını, tanıdık mekânları, tuttuğu takımı ve benzeri değişkenlerin kullanılması bir tür kişiselleştirmedir (Şimşek ve Çakır, 2009).

Öğrencilerin kişisel tercih ve ilgilerinin konu içerisinde kullanılmasının öğrencilerinin konu üzerinde ilgisini arttırabilir (Anand ve Ross, 1987) . Kişiselleştirme öğrencinin konuya yönelik ilgisini arttırabilir aynı zamanda öğrencinin konsantrasyonu üzerinde de etkili olabilmektedir (Awofala, 2011; Hart, 1996).

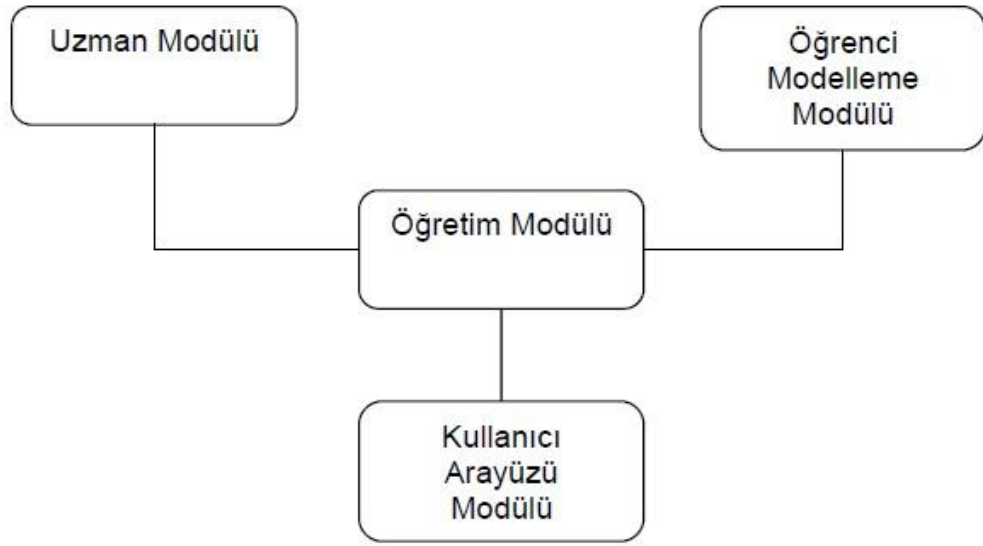
Kişiselleştirme; grupsal kişiselleştirme ve bireyselleştirilmiş kişiselleştirme olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Grupsal kişiselleştirme kişiselleştirmeyi bütün bir grup için genellenebilir olarak gerçekleştirmektir. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirme ise her bir öğrenci için değişkenlerin ayrı ayrı kullanılmasıdır (Ku ve diğerleri, 2007; Ku ve Sullivan, 2000). Başka bir deyişle, grupsal kişiselleştirme bütün bir grubun genellenebilir ilgi ve tercihlerine göre yapılırken; bireyselleştirilmiş kişiselleştirme her öğrenci için öğrencinin kişisel ilgi ve tercihlerine göre bilgisayar ile kişiselleştirmenin gerçekleştirilmesidir. Öğretmen ve öğretim tasarımcıları için grupsal kişiselleştirmenin yapılandırılması bireyselleştirilmiş kişiselleştirmeye göre daha kolaydır. Bununla beraber grupsal kişiselleştirmenin bazı öğrencilerin kişisel tercihlerine hitap etmemesi de grupsal kişiselleştirmenin dezavantajı olarak gösterilebilir. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirme her bir öğrenci için tek tek düzenlendiğinden dolayı daha zor ve zaman alıcıdır. López ve Sullivan (1992) bireyselleştirilmiş kişiselleştirmenin öğrencilerin tutumlarında daha olumlu etki oluşturduğunu belirtmiştir. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirmenin etkililiği göz önüne alınarak bu çalışmada her öğrenci için ayrı ayrı kişiselleştirilmenin yapıldığı bireyselleştirilmiş kişiselleştirme kullanılmıştır.

Teknolojilerin kişiselleştirmede etkin şekilde kullanılması önemlidir. Chen ve Liu'ya (2007) göre kişiselleştirilmiş öğretimde teknoloji kullanımının iki önemli nedeninden bahsetmiştir. Bunlardan ilki teknoloji kullanımının öğrenci ilgileri üzerinde olumlu bir etkisinin olmasıdır. Teknolojinin kullanılmasının bir diğer avantajı ise kişiselleştirme yapılırken daha az zaman alması ve daha kolay olmasıdır. Özellikle kişiselleştirilmiş öğretimin kâğıt üzerinde uygulanması bazı zorluklarla karşılaşılmasına neden olur. Teknoloji kullanımı bu sorunun aşılmasında etkili bir yoldur. Teknolojik ortamlar, hedef kitle tarafından alınan kişisel bilgilere dayalı öğretim tasarımı için büyük bir potansiyel sunulmaktadır.

Zeki Öğretim Sistemleri

Zeki Öğretim Sistemleri, yüksek kalitede ve etkin eğitimi amaçlayan, bu amaçla öğrenciye uzman eğitimci ile bire bir etkileşim içerisindeymiş gibi ortam sağlamaya çalışan, gerekli kaynakları zamanında sunan, öğrencinin bir bilgi yığını içinde kaybolmasını önleyici uygulamaların geliştirildiği uyarlanmış öğretim sistemidir (Brusilovsky, 1996). Sistemler zeki olma özelliğini, öğrencinin kişisel bilgilerine göre nasıl bir eğitim yapılacağını belirlemelerinden ve pedagojik kararlar almalarından dolayı kazanmıştır (Beck, Stern ve Haugsjaa, 1996).

Zeki öğretim sistemi, belli bir düzeyde uyarlanabilirlik sağlayan bilgisayar tabanlı öğretim sistemlerinin bir sınıfıdır. Zeki öğretim sistemi, öğrenci sistemi kullandıkça öğrencinin ilerleyişine göre öğretim stratejisini değiştirerek uyarlamalar yapmaktadır (Bahçeci, 2011).



Şekil 1 Zeki Öğretim Sistemi Bileşenleri (Brusilovsky, 1994)

Zeki Öğretim Sistemlerinde Şekil 1’de görüldüğü gibi temel olarak dört modül kullanılmaktadır. Bunlar:

- Kullanıcı Arayüzü Modülü
- Öğrenci Modelleme Modülü
- Öğretim Modülü
- Uzman Modülü

Kullanıcı Arayüzü Modülü: Zeki öğretim sistemi ile öğrenci arasındaki iletişimi sağlayan modüldür. Sistemi oluşturan öğeler görsel nesnelere temsil edilir. Bu modül ne kadar kullanışlı ve anlaşılır olursa, öğrenci o kadar motive olur ve sistem de öğrenci modelini daha sağlıklı oluşturabilir.

Kullanıcı arayüzü sadece zeki öğretim sistemleri için değil; aynı zamanda tüm yazılım uygulamaları için oldukça önemlidir. Çünkü sistem ne kadar mükemmel olursa olsun, kullanıcı ile iyi bir iletişim kuramayan bir uygulama ise verimli olarak kullanılamaz. Bu nedenle kullanıcı arayüzü modülünün literatürde kullanılan bir adı da

iletişim modülüdür. Sistem, uygun bir arayüz ile öğrenci modelleme, öğretim ve uzman modülü arasındaki etkileşimi sağlar (Yong ve Zhijing, 2003).

Ekran görüntüleri ve diyalogları da içine alarak, öğrenci ile olan etkileşimleri kullanıcı arayüzü modülü kontrol eder. Modül, öğrenciye öğretim materyallerinin en iyi, en verimli nasıl sunulacağı konusunda görev üstlenir (Beck ve diğerleri, 1996).

Öğrenci Modelleme Modülü: Öğrenci hakkındaki bilgilerin depolandığı modüldür. Toplanan bilgiler sistemden çıkarken veri tabanına saklanır, gerekli olduğunda da veri tabanından alınıp kullanılır. Öğrenci modelleme modülü, zeki öğretim sistemi ile etkileşimde olan kişinin hem bilgisini hem de davranışını kapsar. Bu model, öğrenciyi alan bilgisine ulaştırmada yardımcı olan bir rehber sistem gibi davranmaktadır (Mctaggart, 2001).

Öğrenci modelleme modülü, en azından öğretilen öğretim materyalini öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini ve buna ilave olarak öğrencinin yanlış öğrenmelerini izlemelidir. Bu modülünün temel amacı, öğretim modülü için veri sağlamak olduğundan, edinilen tüm bilgiler öğretici tarafından kullanılabilir olmalıdır (Beck ve diğerleri, 1996).

Öğretim Modülü: Uzman modülü ve öğrenci modelleme modülündeki bilgileri kullanarak, eğitimin nasıl sürdürüleceği hakkında karar veren yapıdır. Öğretim sürecinin hangi konu ile başlayıp devam edileceği, hangi soruların sorulacağı, verilmesi gereken hata mesajları, herhangi bir ipucunun gösterilip gösterilmeyeceği gibi kararları veren modüldür.

Gerçek bir öğretmenle karşılaştırıldığında, çoğu öğretim modülünün sınırlı bir öğretme stratejisine dayanır. Gerçek bir öğretmen farklı metotlar ve stratejiler edinebilir ve öğrenme ortamına ve konunun içeriğine uygun çeşitli stratejiler geliştirebilir ve gerektiğinde eğitimin kontrolünü öğrenciye bırakabilir (Mctaggart, 2001).

Öğretim modülü, öğrencilerin öğrenecekleri konuları ve bu öğrencilerin mevcut bilgi seviyelerini göz önünde bulundurur. Farklı konular için ve farklı bilgi seviyeleri için farklı metotlar uygulayabilir. Zeki öğretim sisteminde gösterilen zekânın da çoğu,

öğretim modülü aracılığı ile gerçekleştirilir. Bu da öğrenci ve uzman modülünden gelen bilgiler aracılığı ile yapılır (Yong ve Zhijing, 2003).

Uzman Modülü: Öğretilecek bilgilerin yer aldığı modüldür. Uzman modülü ne kadar iyi tasarlanırsa ve ne kadar kaliteli olursa, sistem de o kadar kalitelidir denilebilir. Uzman modülü, öğrenci modeli modülünde tutulan bilgiler ile paralel olmalıdır. Yani bir öğrenci modelleme modülü tanımlandığında, bu modele uygun bilgi kolaylıkla kullanıcıya sunulabilmelidir.

Uzman modülü; belirli bir bilgi alanı ile ilgili temel alan bilgisinin ve işlemsel bilginin saklandığı veritabanıdır. Sistemin öğretmeye çalıştığı alan bilgisi bu modül içinde yer alır. Dolayısıyla, tüm içerik, öğrencinin öğrenmesi gereken bilgiler, kazanması gereken davranışlar bu modüle dâhildir (Mctaggart, 2001).

Bu çalışma için hazırlanan KASOM, zeki öğretim sistemlerine benzer bir mantıkla çalışmaktadır. Öğrenci modelleme modülü içerisinde saklanan öğrenci bilgilerine göre uzman modülünde yer alan soruların otomatik uyarlanmasıyla sistem tarafından oluşturulan kişiselleştirilmiş sorular kullanıcı arayüzünde görüntülenmektedir.

Uyarlanabilir Öğrenme Sistemleri

Uyarlanabilir öğrenme ortamlarının temel amacı sistemin kullanıcının kendine özgü hedefleri, ilgi ve tercihlerine uygun kişiselleştirilmesini sağlamaktır (Güven Smith, 1999). Uyarlanabilirliğin diğer bir amacı ise öğrencinin bilgi düzeyi, hedefleri ve motivasyon gibi öğrenen özelliklerine dayanarak öğrenen kişinin doyumunu ve öğretimin etkililiğini arttırmaktır (Park ve Lee, 1987; Popescu, 2008). Uyarlanabilir öğrenme sistemlerinde öğrencinin bireysel özellikleri temel alınarak elde edilen bilgiler doğrultusunda dinamik uyarlamalar gerçekleştirilir. Ayrıca öğrenme ortamını yapılandırarak bilgilerin öğrenenlere nasıl öğretileceğine ilişkin stratejiler geliştirilir.

Uyarlanabilir öğrenme sistemleri, uyarlanabilir gezinme desteği veya uyarlanabilir içerik desteği sunarak öğrenenlerin bilgiye daha kolay ve etkili biçimde ulaşmalarını sağlamaktadır. Öğrenenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak farklı kullanıcılara

farklı içerik ve gezinme yapısı sunulmaktadır. İçeriğin uyarlanması, içeriğin düzenlenmesi ve miktarının ayarlanması; gezinmenin uyarlanması ise gezinmenin yapısının ve görünüşünün değiştirilmesidir (Inan, Arı, Flores, Arslan-Arı ve Zaier, 2013). Uyarlanabilir sunum stilleriyle uyarlanabilir konu materyalleri hazırlamak öğrenme başarısını ve öğrenme etkililiğinin gelişmesine yardımcı olur (Tseng, Chu, Hwang ve Tsai, 2008).

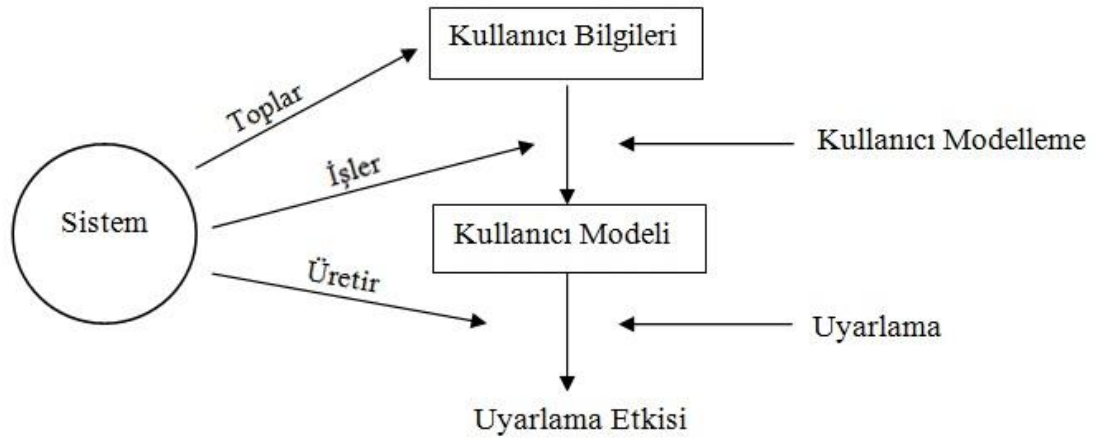
Uyarlanabilir öğrenme etkinlikleri, öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin öğrenmesini destekler ve öğrenenin öğrenme hedeflerine ulaşmasında yardım sağlar (Inan, Flores ve Grant, 2010). Genel olarak uyarlanabilir ortamları kullanıcının hedefleri, tercihleri, bilgi seviyesi ve kişisel özelliklerine göre bir kullanıcı modeli oluşturur ve bu bilgileri kullanıcının ihtiyaçları doğrultusunda kullanır (Brusilovsky, 2000; Woolf ve Stern, 2006).

Han (2001) uyarlama sürecini üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar, öğrenci hakkında bilgi toplama, toplanan bilgiler ışığında kullanıcı modeli oluşturma ve kullanıcı modeli kullanarak uyarlama yapmaktır.

Klasik bir uyarlanabilir sistemin iki temel boyutu vardır (Somyürek, 2008);

- Kullanıcı modelinin oluşturulması,
- Uyarlamanın gerçekleştirilmesi.

Uyarlanabilir sistemler öğrencinin öğrenme deneyimleriyle edindiği memnuniyetsizliği gidermek için bazı yaklaşımlar ortaya koymuştur. Bu tür sistemler öğrencinin hedeflerine, ön bilgine, öğrenme stiline, deneyim ve öğrenenin özelliklerine göre uyarlamalar yapabilir (Gilbert ve Han, 1999; Specht ve Oppermann, 2015; Vassileva, 1996).



Şekil 2 Uyarlanabilir Sisteminin Yapısı (Brusilovsky ve Maybury, 2002)

Şekil 2’de klasik bir uyarlanabilir sistemin yapısı gösterilmektedir. Uyarlanabilir sistemler kullanıcı hakkında bilgileri toplar, bu bilgileri işler ve bu bilgilerden yola çıkarak uyarlamaları gerçekleştirir.

Uyarlanabilir öğrenme sistemleri kullanıcıdan elde edilen bilgileri, kullanıcının sistem ile etkileşimi sonucu elde edilen bilgileri ile birlikte öğrencinin özelliklerini temsil eden bir kullanıcı modeli oluşturur ve sistem bu modeli güncelleyerek gerekli uyarlamaları destekler (De Bra, Brusilovsky ve Houben, 1999; De Bra ve Calvi, 1998).

Uyarlanabilir öğrenme sistemlerin dört temel bileşeni vardır (De Bra, Houben ve Wu, 1999).

- Bilgi Alanı (Domain) Modeli öğrenme içeriğinin nasıl yapılandırıldığını ve birbirine bağlantılarını tanımlamaktadır.
- Kullanıcı (User) Model kullanıcının kazanımları ve gezinimleri de dâhil olmak üzere kullanıcı hakkında elde edilen bilgileri depolar.
- Öğretim (Teaching) Modeli konu alanı modeli ile kullanıcı modelinin uyumunu gerçekleştirmek için ilgili pedagojik kurallardan oluşan modeldir.

- Uyarılma Mekanizması (Adapte Engine) her kullanıcıya rehberlik etmek amacıyla içeriklerin ve bağlantıların dinamik olarak uyarlanmasını sağlayan mekanizmadır.

Kişiselleştirilmiş E-Öğrenme

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ile hem geleneksel hem de uzaktan eğitim konusunda önemli değişimler yaşanmıştır. İnternet ile beraber e-öğrenme öğretimin temel unsurlarından biri olmuştur. İnternet, sağladığı kullanıcı etkileşimi ve zengin medya içeriği ile masaüstü öğrenme ortamlarının yerine almaya başlamıştır. Ayrıca kullanıcıların kişisel ihtiyaçlarına, tercihlerine ve hedeflerine uygun hizmet veren ve medya içeriği sağlayan kişiselleştirilmiş web içeriği önem kazanmıştır (Staikopoulos ve diğerleri, 2012).

Günümüzde her şeyin kişiye özgü tasarlanmasında olduğu gibi eğitimi de kişiselleştirmenin olumlu etkileri olacağı kabul edilebilir. Kişiselleştirme hayatımızın birçok alanda olduğu gibi giderek eğitimde de daha fazla yer kaplamaya başlamıştır (Çakır, Şimsek ve Tezcan, 2009).

E-öğrenme teknolojilerin gelişmesiyle kişisel gereksinimleri ve kişiye özgü farklılıkları dikkate alan kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının tasarlanması ve geliştirilmesi mümkün hale gelmiştir (Clark ve Mayer, 2003). Ayrıca e-öğrenme öğrenenlerin yeteneklerine ve kişisel tercihlerine uygun esnek sistemlerin geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır.

Teknolojisi yüksek ortamlar, hedef kitleden elde edilen bilgilere dayalı öğretimlerde öğretim için tasarlanan ortamlar için büyük avantaj sağlamaktadır (Ku ve Sullivan, 2002). Kişiselleştirme teknolojisi bireysel ihtiyaçlara ve profillere göre farklı kullanıcıların bilgi ihtiyacını karşılamak için hızlı ve yetenekli bir teknoloji haline gelmektedir. Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları; XML, HTML, JAVA, PHP tabanlı olarak tasarlanabilmektedir. Uygulamaların tasarımında öğrencilerin demografik

özellikleri, öğrenme içerikleri ve öğrenme stilleri gibi verileri depolanırken veri tabanlarından faydalanılmaktadır (Şahin ve Kışla, 2013).

Kişiselleştirilmiş e-öğrenmenin amacı, bilimsel yaklaşımlara dayalı olarak e-öğrenme etkinliklerini desteklemek ve farklı tercihlere cevap vererek kişisel beklentileri karşılamaktır (Dagger, Wade ve Conlan, 2005). Her öğrencinin kişisel özelliklerini dikkate alarak içerikler hazırlamak geleneksel öğretim anlayışıyla gerçekleştirilmesi zor bir süreç olmasına karşın kişiselleştirilmiş e-öğrenme sistemleriyle kolaylıkla hayata geçirilebilmektedir.

Kişiselleştirme İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alan yazında yer alan Türkiye ve dünyada kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş öğretim üzerine yapılmış çalışmaların bazılarına değinilmektedir. Daha önceden kişiselleştirilmiş Türkçe öğretimi ile ilgili hiçbir çalışma yapılmadığından dolayı aşağıda yer alan çalışmalar bu araştırmaya benzerlik göstermesi sebebiyle incelenmiştir.

Davis-Dorsey, Ross ve Morrison (1991) matematik sözel problemlerinin anlaşılabilirliğini arttırmak için ikinci ve beşinci sınıflardan oluşan toplam 127 öğrenci ile kişiselleştirme çalışması yürütmüştür. Öğrenciler kişiselleştirilmiş problemlerde kullanılmak üzere biyografik anket doldurmuşlardır. Doldurulan bu ankette yararlanılarak matematik problemlerinin kişiselleştirilmesi ve yeniden ifadelendirilmesi yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre hem ikinci sınıf hem de beşinci sınıf öğrenciler için tanıdık insanların ve yerlerin soruların anlaşılabilirliğini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Fakat beşinci sınıf öğrencilerin kişiselleştirmeden daha fazla yarar gördüğü belirtilmiştir.

Morrison, Ross ve Baldwin (1992) çalışmasını öğrenen kontrol stratejileri ile 240 altıncı sınıf öğrencisi 15 deney grubuna ayrılarak yürütmüştür. Çalışmaya katılan öğrenciler 5 maddeden oluşan içeriği öğretim desteği ile uygulamışlardır. Bilgisayar desteği ile hazırlanan 17 maddelik öntest-sontest sonuçları ANOVA ile incelendiğinde öğrenci kontrollü çalışan öğrenciler, içeriksiz çalışan öğrencilere göre daha az hata yapmışlardır. Fakat farklı içeriklerin uygulanması ise öğrencilerde bir etkiye sebep

olmamıştır. KR 20 değeri .75 olan tutum ölçeği uygulandığında ise öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir.

López ve Sullivan (1992) bireyselleştirilmiş kişiselleştirme, grupsal kişiselleştirme ve kişiselleştirilmemiş olmak üzere üç kademenin matematik başarısı üzerindeki etkisini ölçen bir çalışma yürütmüştür. Latin Amerikalı 123 yedinci sınıf öğrencinin kişisel bilgilerini toplanmıştır. İki gün süren uygulamada öğrenciler cinsiyete ve kişiselleştirmenin üç kademesine göre seçkisiz gruplandırılmışlardır. Bireyselleştirilmiş kişiselleştirme ile çalışan öğrenciler kişisel bilgileri içeren sorulara cevap vermiştir. Grupsal kişiselleştirme ile çalışan öğrenciler grup için ortak olan verilerle oluşturulmuş sorulara cevap vermiştir. Kişiselleştirilmemiş grup için olan sorulara herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bireyselleştirilmiş ve grupsal kişiselleştirmenin uygulandığı grupların kişiselleştirilmemiş gruba göre başarılarında artış gözlemlenmiştir. Bireysel gruptakilerin tutumları ise diğer gruplara oranla daha yüksek çıkmıştır.

Cordova ve Lepper (1996) öğrencilerin içsel motivasyonunu arttırmak için eğitsel bir materyal tasarlamışlardır. Bir kontrol ve dört deney grubundan oluşan 70 öğrenci ile bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bağlamlama, kişiselleştirme ve seçenek sağlama stratejilerinin öğrencilerin üzerindeki etkilerini ölçmüşlerdir. Öğrencilerin hepsi aritmetik işlem sırasını öğretmek için bu stratejilerin kullanıldığı eğitsel bilgisayar etkinlikleriyle çalışmıştır. Bağlamlama, kişiselleştirme ve seçenek sağlama stratejileriyle sadece motivasyonun artışı değil aynı zamanda kısıtlı zamanda öğrenme miktarları, öğrenme sorumlulukları ve öğrenme isteklerinde de artış gözlemlenmiştir.

Hart (1996) çalışmasında öğrencilerin kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerinin öğrencilerin tutumları ve problem çözme yetenekleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Altıncı sınıf 21 öğrenci ile yürütülen çalışma sekiz hafta sürmüştür. Likert tipi tutum ölçeği ile öğrencilerin tutumları ölçülmüştür. Kişiselleştirilmiş problemlerle karşılaşan öğrenciler daha ilgili ve motive çalışmaya başlamışlardır. Araştırmanın sonucunda ise kişiselleştirilmiş problemler öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutumlarında da artış gözlenmiştir.

Carro, Pulido ve Rodríguez (1999) çalışmasında standart WWW tarayıcı üzerinden erişilebilen internet tabanlı kursları geliştirmek için TANGOW adını verdikleri yeni bir araç tasarlamışlardır. Bu araç Java dili ile yazılmış HTML tabanlı uyarlanabilir bir ortamdır. Veritabanında saklanan kurslar programın rehberliğinde öğrencilere sunulmaktadır. Her öğrenci için iki ana modül vardır. Görev yöneticisi öğrencilerin öğrenme işlemlerini düzenlerken, sayfa oluşturucu ile öğrenciye sunulan HTML sayfaları oluşturulmaktadır.

Ku ve Sullivan (2000) çalışmasında grupsal kişiselleştirme kullanarak kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin öğrencilerin tutum ve başarısına etkisini araştırmıştır. Kişiselleştirmeyi gerçekleştirirken öğrencilerin kişisel tercihleri ve bilgileri kullanılmıştır. Çalışma grubunu Tayvanlı 72 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş gruplara seçkisiz olarak atanmıştır. Kişiselleştirilmiş grupta bulunan öğrencilerin sınav başarıları kişiselleştirilmemiş grupta bulunanlara göre artış göstermiştir. Buna karşın, kişiselleştirilmiş gruptakilerin başarısı ile kişiselleştirilmemiş gruptakilerin başarısı arasında anlamlı bir artış olmamıştır. Öğrenci tutumlarına bakıldığında ise öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretime karşı tutumları anlamlı derecede olumlu çıkmıştır.

Ku ve Sullivan (2002) kişiselleştirilmiş sözel problemlerin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya Tayvanlı dördüncü sınıf 136 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden bilgi formu ile toplanan kişisel bilgiler kişiselleştirme gerçekleştirilmiştir. Tekrarlı ölçümler ANOVA analizi sonucuna göre, öğrencilerin kişiselleştirilmiş testlerde, kişiselleştirilmemiş testlere oranla daha fazla performans elde ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Kişiselleştirilmiş testleri çözen yüksek yetenekli öğrencilerin, kişiselleştirilmemiş testleri çözen düşük yetenekli öğrencilere kıyasla, uygulamaya karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri araştırma sonucunda elde edilmiştir.

Papanikolaou, Grigoriadou, Kornilakis ve Magoulas (2003) çalışmasında INSPIRE adını verdikleri kişiselleştirilmiş uyarlanabilir bir çoklu ortam sistemi geliştirmiştir. INSPIRE, öğrenci ile etkileşimi boyunca, dinamik ve kademeli öğrencinin öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine yol gösteren özel dersler oluşturur. 33 kişiden

oluşan bir uygulama grubu oluşturulmuştur. Uygulamada kişiselleştirilmesinin hem içeriğin anlaşılmasını ve öğrenilmesini olumlu etkilediği hem de öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bates ve Wiest (2004) araştırmasında kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerinin öğrencilerin problem çözme performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma dördüncü sınıf öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmada matematik ders kitabından seçilen sözel problemler ile öğrencilerinin kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş problemlerdeki başarı farkları kıyaslanmıştır. Uygulamanın sonucunda ise kişiselleştirilmiş ya da kişiselleştirilmemiş problemlerin uygulanması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Ku, Harter, Liu, Cheng ve Yang (2004) çalışmalarında, kişiselleştirilmiş bilgisayar tabanlı öğretimde aritmetik ve sözel matematik problemlerinin öğrencinin akademik başarı ve tutumlarına etkilerini araştırmıştır. Latin Amerikalı 104 ortaokul öğrencisi, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş ön testlerinin sonuçlarına göre rastgele gruplandırılmışlardır. Çalışma ön test uygulaması ile başlamıştır, üç gün sonra ise deneysel uygulanmaya başlanmıştır. Üç gün süren uygulama 42'şer dakikalık periyotlar halinde yapılmıştır. Deneysel uygulama sonrasında öğrencilere son test ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu kişiselleştirilmiş öğretim gören düşük ve yüksek yetenekli öğrenciler ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören yüksek ve düşük yetenekli öğrencilere göre ön testten son teste daha başarılı olduğunu göstermiştir. Matematik öğretiminde, kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin tutumlarının kişiselleştirilmemiş öğretim görenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen, Lee ve Chen (2005) tarafından PEL-IRT (Personalized E-Learning System based on Item Response Theory) adı verilen kişiselleştirilebilir e-öğrenme uygulaması geliştirilmiştir. PHP dili kullanılarak yazılmıştır. Uygulamaya 210 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Uygulamanın öğreneni daha aktif kıldığı ve öğrencilerin uygulamayı kullanışlı bulduğu belirtilmiştir.

Liu ve Yang (2005) çalışmasında e-öğrenme sistemlerinde kişiselleştirme ve uyarlama problemlerini araştırmıştır. Çalışma öğrenmenin niteliğini arttırmak için

öğrenenlere uyarlanabilir öğrenme ve dinamik öğrenme içeriği sunan uyarlanabilir kişiselleştirilmiş e-öğrenme sistemlerini önermiştir. Öğrenenlerden gelen dönütlere göre düzenlenen sistem; her kullanıcının ilgi, yetenek ve davranışlarına uyarlayarak öğrenme yollarını ve bileşenlerini kendi kendine düzenleyen ve uyarlanabilir bir sistemdir.

Ku ve diğerleri (2007) 104 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri araştırmada kişiselleştirmenin öğrenci başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu öğrencileri matematik bilgi seviyelerine göre (iyi, düşük) iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra her seviyesi aynı olan grubu 2'ye ayrılmış ve bir grup kişiselleştirilmiş bilgisayar programıyla eğitime tabi tutulmuş diğer grup ise kişiselleştirilmemiş programa tabi tutulmuştur. Macromedia Authorware ile yapılan programı bilgisayar tabanlı olarak tasarlanmıştır. Kişiselleştirilmenin yapılması ise öğrencilere uygulanan anketlerle kişisel geçmişleri ve ilgilerinin listeleri alınıp programın arka planını ve soru içerisindeki birkaç kelimedeki kişiselleştirilmiş öğelerle değiştirmiştir. Yapılan sınıttestlerden sonra sonuçlar şöyle: Yüksek seviyedeki gruplar kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş aynı seviyede başarı göstermişlerdir. Düşük seviyedeki gruplarda ise kişiselleştirilmiş program uygulanan öğrenciler kişiselleştirilmemiş program uygulanan öğrencilerden açık şekilde daha fazla puan almışlardır. Uygulanan kişiselleştirilmiş programı öğrenciler tarafından beğenilmiştir.

Chen ve Liu (2007) yaptıkları çalışmada kişiselleştirmenin öğrenci tutumları ve başarıları üzerindeki etkileri ölçmeye çalışmışlardır. Çalışma grubu 165 Tayvanlı 4. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Tayvanlı öğrenciler seçkisiz bir şekilde kişiselleştirilmiş ya da kişiselleştirilmemiş gruplara bölünmüştür. Geliştirilen bir bilgisayar programı sayesinde kişiselleştirilmiş gruptaki öğrencilere kişiselleştirilmiş matematik problemleri sorulmuş diğer gruba ise kişiselleştirilmemiş problemler sorulmuştur. Kişiselleştirilmiş gruptaki öğrencilerin performansları ve tutumlarında olumlu artışlar gözlenmiştir.

Powell, Tindal ve Millwood (2008) tarafından kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı tasarlanmıştır. 142 kişiden oluşan öğrenci grubu üzerinde yapılan çalışmada kişiselleştirmenin öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği ve sorumluluklarının arttığı belirtilmiştir.

Tseng, Chu, Hwang ve Tsai (2008) kişiselleştirilmiş uyarlanabilir materyallerin matematik diziler konusunda öğrencilerin başarıları ve öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bilgisayar becerileri aynı olan 91 ortaokul öğrenci ile yürütülen çalışmada uyarlanabilir materyallerin öğrenenlerin öğrenme başarılarının artmasında öğrenciye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chen ve Chung (2008) İngilizce kelime öğretiminde kullanmak amacıyla tasarladıkları kişiselleştirilmiş mobil öğrenme sistemini Visual Basic ile .NET platformunda geliştirmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan on beş üniversite öğrencisi beş hafta boyunca kişiselleştirilmiş mobil öğretim sistemi ile çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda kişiselleştirilmiş mobil kelime öğretiminin öğrenenlerin İngilizce kelime yeteneklerini anlamlı düzeyde arttırdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca uygulama sonunda yapılan anketlerin sonucuna göre öğrenciler programı kullanmakta zorlanmadıklarını ve programı yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Chen ve Hsu (2008) İngilizce öğretiminde kullanılan kişiselleştirilmiş mobil bir sistem tasarlamıştır. Bulanık karar mekanizmasıyla çalışan sistem az, orta ve sıkça karşılaşılan kelimelere göre İngilizce haberlerdeki kelimelerin yüzdelerini hesaplayarak kullanıcının seviyesine uygun İngilizce haberleri bulmakta ve kullanıcıya sunmaktadır.

Çakır Balta (2008) çalışmasında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemleri üzerinde çalışmıştır. Uygulama 2006-2007 öğretim yılında eğitim gören 90 ilköğretim yedinci sınıf öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulama bilgisayar ortamında ve sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. İki hafta süren uygulamanın sonuçları tekrarlı ölçümler ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş materyali kullanan öğrencilerin puanları arasındaki fark ile bilgisayar ve sınıf ortamında öğretim gören öğrencilerin puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığını göstermektedir.

Akinsola ve Awofala (2009) kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi olup olmadığını belirlemek için basılı materyallerle öğretim yürütmüştür. Araştırma Nijeryalı 320 lise öğrencisi ile yapılmıştır. İstatistik çalışması için toplanan veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar

incelendiğinde kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Popescu ve Badica'nın (2009) geliştirdiği WELSA adlı sistemde web destekli uyarlanabilir kişiselleştirilmiş dersler oluşturulmuştur. Bu araştırmada 64 lisans öğrencisiyle bilgisayar bilimi alanında deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ise kişiselleştirmenin öğrenci motivasyonunu yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Awofala (2011) çalışmasında öğrencilerin ilgi ve tercihlerine göre kişiselleştirilmiş matematik problemleri kullanarak bilgisayar tabanlı bir çalışma yürütmüştür. Çalışma grubunu oluşturan 80 öğrenci kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş gruplara seçkisiz olarak atanmıştır. Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş grupların öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında kişiselleştirilmiş problemlerle çalışan grup kişiselleştirilmemiş problemlerle çalışan gruba göre anlamlı düzeyde daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca yüksek ve düşük yetenekli öğrencilere bakıldığında kişiselleştirilmenin düşük yetenekli öğrencilerin başarısında daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Awofala, Balogun ve Olagunju (2011) kâğıt temelli kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisini araştırmak amacıyla 350 ortaokul öğrencisiyle bir çalışma yürütmüştür. Verilerin analiz sonuçlarına göre kişiselleştirilmiş matematik problemlerini çözen öğrencilerin kişiselleştirilmemiş matematik problemlerini çözen öğrencilere göre daha yüksek motivasyon ve özgüven düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Çakır (2013) kişiselleştirilmiş öğretim üzerine öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fikirlerini toplamak amacıyla 44 öğretmen ve öğretmen adayı ile bir çalışma yürütmüştür. Dersler kişiselleştirilmiş materyallerle gerçekleştiğinde hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerin gözledikleri öğrencinin motivasyonunda, anlama seviyesinde, performansında, başarısına, dikkat ve yoğunlaşmasında ve öğretmen-öğrenci etkileşiminde bir artışın olduğunu ve öğrencilerin kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarında kişisel bilgilerini gördüklerinde heyecanlandıklarını, derslerin daha eğlenceli

olduğunu gözlemişlerdir. Fakat hem öğretmen adayları hem de öğretmenler kâğıt temelli kişiselleştirmeyi kalabalık sınıflar için hazırlamanın çok fazla zaman aldığını belirtmiştir.

Awofala (2014) çalışmasında Nijeryalı 450 ortaokul öğrencisi ile kişiselleştirilmiş matematik sözel problemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmada bireyselleştirilmiş kişiselleştirme, grupsal kişiselleştirme ve öğrencinin kendisi referanslı olarak düzenlenmiş sorular kullanılarak öğrencilerin sözel yetenek ve bilişsel stillerine göre kişiselleştirmenin etkileri incelenmiştir. Çalışma grubuna öğrenciler seçkisiz olarak atanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yüksek sözel yetenekli öğrenciler, düşük sözel yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde başarı elde etmişlerdir. Ayrıca analitik bilişsel stiline sahip olanlar diğer öğrencilerden daha fazla başarı elde etmişlerdir. Grup kişiselleştirmesi ile çalışan öğrenciler bireyselleştirilmiş ve kendisi referans edilen sorular ile karşılaşan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek performans göstermişlerdir.

Sezer (2015) kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 6. sınıfta öğretim gören 66 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama, öğrencilerden kişisel bilgilerin alınması ve kişiselleştirilmiş problemlerin oluşturulması ve içeriğin uygulanması göz önüne alındığında toplam beş hafta sürmüştür. Öğrencilerden alınan kişisel bilgiler doğrultusunda adres-mektup birleştirme kullanılarak oluşturulan kişiselleştirilmiş matematik problemleri internet üzerinden ve basılı materyal olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kişiselleştirilmiş problemlerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca kişiselleştirilmiş matematik problemlerine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin motivasyonunun yüksek olduğu gözlenmektedir.

Yukarıda verilen araştırmaları da incelediğimizde Morrison ve diğerleri (1992), López ve Sullivan (1992), Hart (1996), Ku ve Sullivan (2000), Ku ve diğerleri (2004), Tseng ve diğerleri (2008), Chen ve Chung (2008), Awofala (2011), Awofala (2014) araştırmalarının kişiselleştirme sayesinde öğrencilerde akademik başarılarını arttırdıkları

belirlenmiştir. Ancak Ku ve Sullivan (2002), Bates ve Wiest (2004), Ku ve diğerleri (2007), Çakır Balta (2008), Akinsola ve Awofala (2009) çalışmalarının ise kişiselleştirmenin öğrenci akademik başarısına pozitif bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu kadar çeşitli sonuçların bulunmuş ve yapılan araştırmaların sürekli farklı sonuçlar doğurmuştur. (Davis-Dorsey ve diğerleri, 1991) kişiselleştirme konusunda yapılan çalışmanın öğrenciler için yararlı olduğunu belirtmiştir. Morrison ve diğerleri (1992), López ve Sullivan (1992), Ku ve Sullivan (2000), Ku ve Sullivan (2002) ve Chen ve Liu (2007) çalışmalarında ise öğrencinin tutumlarını artırdığını ve öğrencilerin kişiselleştirilmiş ders ortamını beğendiklerini saptamışlardır.

Türkçe İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alan yazında yer alan Türkçe dersi yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusu ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar aşağıdadır:

Kalfa (2000) araştırmasında ilköğretimin birinci kademesinde, ilköğretimin ikinci kademesinde, lisede ve üniversitede öğretim gören alt, orta ve üst gelir gruplarından yüzer öğrenci olmak üzere toplam 400 öğrenciye yer vermiştir. Araştırmanın sonucunda noktalama işaretleriyle ilgili bilgilerin dağınık kaldığını, öğrencilerin belli bir bilgidен yoksun olduğunu ve bilgilerin rastgele kullanıldığını belirtmiştir. Noktalama işaretlerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerde bazı sorunların varlığından bahsetmiştir.

Deniz (2000) araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklılıklar gösteren köy ve kent ortamının etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sekiz köy okulundan 200 öğrenci ve dört kent okulundan iki yüz öğrenci olmak üzere toplamda 400 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Köy ve kent ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri incelenmiş ve kent öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını belirlenmiştir. Köy ve kent öğrencilerinin hem yazım kurallarının hem de noktalama işaretlerinin doğru kullanımı açısından başarı ortalamalarının % 50'nin altında olduğunu belirtilmiştir.

Uludağ (2002) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubu ilköğretim ikinci

kademede öğretim gören 386 öğrenciden oluşmaktadır. Kompozisyon tekniği ile öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma becerileri incelenmiştir. Öğrenciler yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmediği için pek çok anlatım bozukluğuna neden olmuştur. Sonuç olarak ilköğretim ikinci kademede öğretim gören öğrencilerin, özellikle altıncı ve yedinci sınıf, yazım ve noktalama kurallarına uyma becerilerinde problemler olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2002) farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma grubunu ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri, lise son sınıf öğrencileri, Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanma becerilerini belirlemek için tamamı küçük harflerden oluşan, başlığı yanlış yazılmış, paragrafları olmayan, yazımı hatalı sözcükleri bulunan, noktalama işaretlerinin hiçbirinin kullanılmadığı bir metni öğrencilere sunmuştur. Öğrencilerin bu metinleri düzenlemeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama düzeylerinin, tüm kademeler için istenen düzeyin altında olduğu belirlenmiştir.

Erdemir ve Bayram (2005) 450 öğrenci ile noktalama işaretlerinin kullanımı üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonunda öğrencilerin genel ağırlıklı başarı ortalamasının %62,68 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucunda yazılı anlatım ve noktalama işaretlerinin önemi göz önüne alındığında bu oranın düşük olduğu belirtilmiştir.

İnce (2006) ilköğretim üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu Muğla il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanım düzeyleri belirlenmiştir. Verileri toplamak amacıyla her sınıf düzeyine aie toplam yüz elli yazılı anlatım metni incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin noktalama yanlışlarına, yazım yanlışlarına ve anlatım

bozukluklarına ait yanlışlarına ve bu yanlışların her sınıfa göre genel durumuna yer verilmiştir.

Bağcı (2007) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ve yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sekiz farklı üniversitede Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan, toplam 570 öğrenciyle bir çalışma yürütmüştür. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla likert tipi tutum ölçeği uygulamıştır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgi düzeylerini tespit edebilmek için otuz soruluk çoktan seçmeli bir sınav uygulamıştır ve yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek için kompozisyon metinleri yazdırılmıştır. Toplanan veriler ile Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri belirlenmiştir.

Arıcı ve Ungan (2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları incelemek amacıyla Kütahya ili merkez ilçedeki üç okulda öğretim gören toplam 193 öğrenciye Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılarak yazılı anlatım uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen hataları tespit etmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun (% 78,9) yazım yanlışı yaptığı, yarıya yakınının (% 47,4) noktalama hatası yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca el yazısı (% 39,7), ana fikir (% 34,0), kâğıt düzeni (% 20,1) ve başlık (% 19,6) 38 konularında da öğrenci yanlışları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Türker (2008) ilköğretim altıncı ve yedinci sınıfta okuyan toplam seksen sekiz öğrenci üzerinde yaptığı araştırma ile öğrencilerin yazım kurallarını kullanmadaki düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazım kurallarını kullanmadaki bilgi-beceri düzeylerine ait başarı ortalamasını % 78,56 olarak tespit edilmiştir. Tüm yazım kurallarının bilgi-başarı ortalaması % 78,83 olarak tespit edilmiş iken beceri-başarı ortalaması % 78,28 olarak tespit edilmiştir. Yazım kuralları açısından en iyi bilgi-beceri ortalamasına sahip olan öğrencilerin % 81,53 ile yedinci sınıflar olduğu ifade edilmiştir. Yazım kuralları açısından en düşük bilgi-beceri ortalamasına sahip olan öğrencilerin ise % 75,95 ile altıncı sınıflar olduğu ifade edilmiştir. Yazım

kuralları ile ilgili olarak tespit edilmiş olan en büyük hata ortalaması % 63,56 başarı oranı ile yazım yanlışları olarak ifade edilmiştir.

Ergin (2009) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci ile öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerisi üzerine uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada noktalama işaretlerinin öğretimi konusundaki temel yaklaşımlar belirlenmiştir. Noktalama işaretlerinin öğretimine yönelik drama yöntemi ile uygulamalar yapılmıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubuna uygulanan son testten elde edilen veriler ile ön test sonuçları karşılaştırıldığında noktalama işaretleri kullanımı konusunda drama ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sancak, Durukan ve Alver (2009) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu noktalama ve yazım hatalarını tespit etmeyi ve bu tespit edilen hatalara yönelik çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, elde ettikleri bulguları, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına yönelik olarak iki farklı grupta değerlendirmişlerdir. Çalışma sonunda öğrencilerin gerek yazım gerekse noktalama yönünden birçok hata yaptığı; hataların büyük bölümünün “de, da” bağlacının, büyük harflerin, noktanın ve virgülün kullanımından kaynaklandığı; yazım ve noktalama kurallarının öğrenciler tarafından yeterince kavranmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Karagül (2010) çalışmasında ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilere metinler verilerek öğrencilerin bu metinlerdeki yanlış yazılmış sözcüklerin doğrularını yazmaları ve boş bırakılan yerlere gerekli noktalama işaretlerini koymaları istenmiştir. Her öğrencinin doğru ve yanlış uygulama sayısı belirlenerek frekans ve yüzde değeri olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda yazım ve noktalama kurallarının öğretimiyle ilgili mevcut durum belirlenmeye çalışılarak yapılması gerekenler belirtilmiştir.

Bağcı (2011) sekizinci sınıf öğrencilerin noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uyma düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarından seçilen iki

metin kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonunda öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanabilme ile yazım kurallarını doğru uygulayabilme başarıları düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarısız olduğu noktalama işaretleri ve yazım kurallarına yönelik etkinliklerin artırılması gerektiğini savunulmuştur.

Karabuğa (2011) araştırmasında, Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini incelemiştir. 2009-2010 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğretim gören farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 131 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini belirlemek için öğrencilere farklı zamanlarda bir serbest yazma ve bir yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Bulgulara göre öğrenciler, ana dili derslerine karşı yeterli ilgi göstermemektedir.

Candeğer ve Mete (2015) araştırmasında öğrencilerin tarih dersinde Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla 10. Sınıf öğrencilerinin oluşan 240 kişilik gruba ait tarih dersi yazılı kâğıtlarını incelenmişlerdir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin tarihsel anlatıları yazılı ifade ederken Türkçeyi kullanımlarında yetersizlikler ve yanlışlıklar görülmüştür. Ayrıca incelemeler sırasında öğrencilerin; noktalama işaretlerine önem vermedikleri hatta pek çoğunun gerekli yerlerde nokta işaretini bile kullanmadıkları göz çarpmaktadır.

Yukarıda belirtilen araştırmaları incelediğimizde, yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili yapılan birçok çalışmada öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uymada ciddi problemler yaşadığı vurgulanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan KASOM, verilerin toplanması ve yorumlanması ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Öntest-Sontest kontrol gruplu deseni, eğitimde ve psikolojide sık kullanılan deneysel desenlerden biridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırma deseninin simgesel görünümü Çizelge 1’de verilmektedir.

Çizelge 1 Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü

	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R	D (Deney)	O1	X	O3
R	K(Kontrol)	O2		O4

Seçkisiz atama yoluyla bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkeni, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş olarak iki alt düzeye sahiptir. Bağımlı değişken ise akademik başarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Ankara’nın Şentepe ilçesinde bulunan Afet İnan Ortaokulu’nda Türkçe dersini almakta olan yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup ile gerçekleştirilmiştir.

İki grupta 20 öğrenci A şubesinden, 20 öğrenci B şubesinden olmak üzere toplam 40 öğrenci vardır. Bu sayı belirlenirken bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayar sayısı dikkate alınmıştır. 20 öğrenci KASOM içerisinde yer alan kişiselleştirilmiş alıştırmaları, geriye kalan 20 ise KASOM içerisinde yer alan kişiselleştirilmemiş alıştırmaları çözmüştür.

Çizelge 2 Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrenci Sayıları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	10	50	10	50	20	100
Erkek	11	55	9	45	20	100

Bilgisayar ortamının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olabileceği düşünüldüğünden dolayı öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları kontrol altına alınmak istenmiştir. Aynı şekilde cinsiyete göre de bilgisayara yönelik tutumları farklılık gösterebileceği için grupların denkliği test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının bilgisayara yönelik tutumları bakımından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tutum ölçeğinin analizinde t-testi kullanılmıştır. Şubelerden öğrenci seçiminde bilgisayar tutumları ve Türkçe başarıları denk olan iki sınıftan 20’şer öğrenci seçilmiştir.

Çizelge 3 Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Boyut	\bar{X}	S	Min	Maks
Bilgisayar Korkusu	37,30	4,81	25	46
Bilgisayar Kullanmada Kendine Güven	35,18	4,48	26	45
Bilgisayardan Hoşlanma	32,58	5,65	23	44
Bilgisayarların Kullanılabilirliği	34,35	4,28	26	42
Toplam Tutum	139,40	16,93	111	177

Çalışma grubunun oluşturulmasında kullanılan bilgisayara yönelik tutum ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlere ilişkin bilgiler Çizelge 3’te verilmiştir.

Bilgisayara yönelik tutum ölçeği ile alt ölçeklerin normal dağılıma uyup uymadığının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Veri seti normal dağılım gösterdiğinden dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Bilgisayara karşı tutum ölçeği ve alt boyutlarının sınıflara göre ortalaması ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre bilgisayara karşı tutum ölçeğinde ve alt boyutlarının hiç birisinde sınıflar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Çizelge 4 Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin t-testi Sonuçları

Sınıf		n	\bar{X}	S	t	p
Bilgisayar Korkusu	Deney grubu	20	36,40	5,53	-1,190	0,242
	Kontrol grubu	20	38,20	3,90		
Bilgisayar Kullanmada Kendine Güven	Deney grubu	20	35,05	5,25	-0,174	0,863
	Kontrol grubu	20	35,30	3,70		
Bilgisayardan Hoşlanma	Deney grubu	20	33,35	6,32	0,864	0,393
	Kontrol grubu	20	31,80	4,94		
Bilgisayarların Kullanılabilirliği	Deney grubu	20	34,50	4,51	0,219	0,828
	Kontrol grubu	20	34,20	4,15		
Toplam Tutum	Deney grubu	20	139,30	19,59	-0,037	0,971
	Kontrol grubu	20	139,50	14,32		

Çizelge 5 Deney Grubunun Cinsiyete Göre Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği t-testi Sonuçları

Cinsiyet		n	\bar{X}	S	t	p
Bilgisayar Korkusu	Erkek	10	36,70	6,73	0,237	0,816
	Kız	10	36,10	4,36		
Bilgisayar Kullanmada Kendine Güven	Erkek	10	35,60	6,67	0,459	0,652
	Kız	10	34,50	3,60		
Bilgisayardan Hoşlanma	Erkek	10	34,30	6,00	0,662	0,516
	Kız	10	32,40	6,80		
Bilgisayarların Kullanılabilirliği	Erkek	10	35,20	5,27	0,684	0,503
	Kız	10	33,80	3,77		
Toplam Tutum	Erkek	10	141,80	23,01	0,560	0,582
	Kız	10	136,80	16,33		

Deney grubu için cinsiyete göre bilgisayara yönelik tutum ölçeği alt boyutları ortalaması ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre bilgisayara karşı tutum ölçeğinde ve alt boyutlarının hiç birisinde cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Kontrol grubu için cinsiyete göre bilgisayara yönelik tutum ölçeği alt boyutları ortalaması ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda testi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6 Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği t-testi Sonuçları

Cinsiyet		n	\bar{X}	S	t	p
Bilgisayar Korkusu	Erkek	11	37,91	4,74	-0,360	0,723
	Kız	9	38,56	2,79		
Bilgisayar Kullanmada Kendine Güven	Erkek	11	34,82	4,33	-0,633	0,534
	Kız	9	35,89	2,89		
Bilgisayardan Hoşlanma	Erkek	11	31,91	4,44	0,106	0,916
	Kız	9	31,67	5,77		
Bilgisayarların Kullanılabilirliği	Erkek	11	34,36	4,88	0,190	0,851
	Kız	9	34,00	3,32		
Toplam Tutum	Erkek	11	139,00	15,86	-0,168	0,868
	Kız	9	140,11	13,10		

Bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre bilgisayara karşı tutum ölçeğinde ve alt boyutlarının hiç birisinde cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

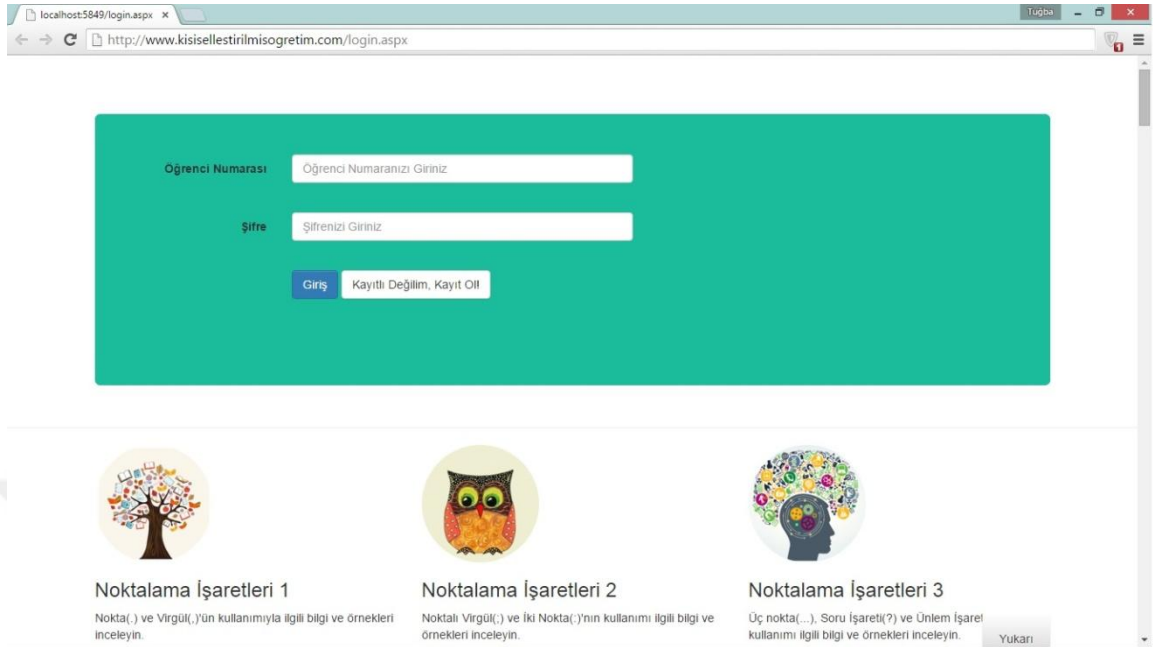
Öğretim Materyali

Kişiselleştirilmiş Türkçe dersinin alıştırma ve değerlendirme testlerini hazırlamak ve yayınlamak için KASOM (Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Oluşturma Materyali) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu materyali bir Türkçe uzmanı ve bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanı tarafından düzgün çalışıp çalışmadığı kontrol ettirilmiştir. Verilen önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

KASOM'u hazırlarken Visual Studio içerisinde yer alan C# programlama dili kullanılmıştır. Veriler, ilişkisel veritabanı yönetim sistemi olan Microsoft SQL Server veritabanı ile depolanmıştır. İlişkisel veritabanları, sistematik olarak erişilebilen, yönetilebilen ve verilerin ilişkileriyle birlikte tutulabildiği bir sistemdir (Uzunköprü, 2014).

Nesne yönelimli programlamayı destekleyen C# esnek güvenli, verimli ve modern bir programlama dilidir (Aktaş, 2014). Nesneye yönelik programlama dillerinin en büyük özelliklerinden biri geliştirilen programın kodlarını daha sonra geliştirilen benzer uygulamalarda da küçük değişikliklerle kullanılabilmesidir. Bu da materyal geliştiren kişiler için zaman ve maliyet açısından büyük tasarruf sağlar (Sharp, 2012).

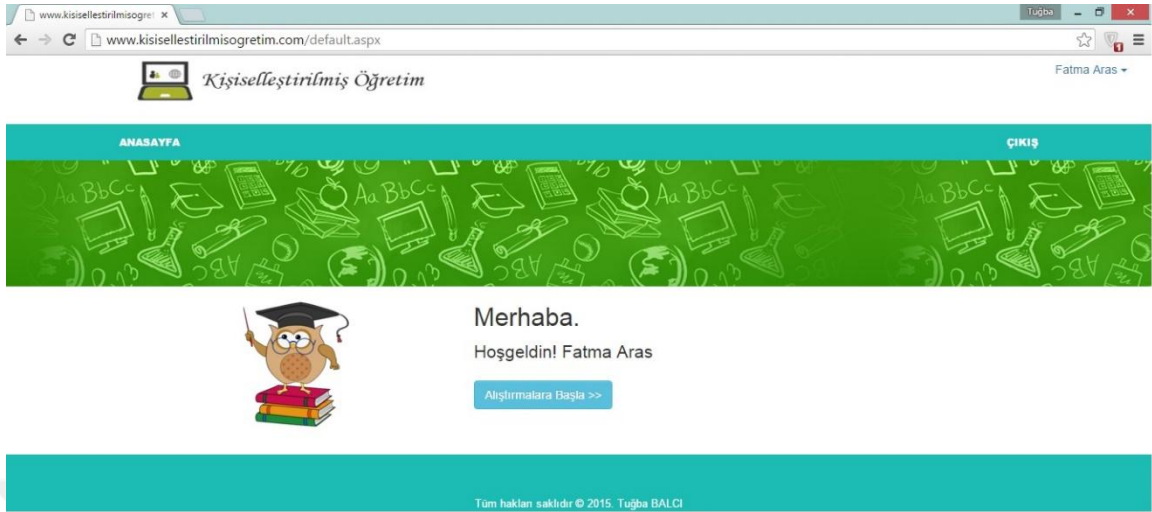
KASOM'a herhangi bir internet tarayıcısını kullanarak www.kisisellestirilmisogretim.com adresinden erişilebilmektedir. Kullanıcılar, "Kayıt Ol" seçeneği ile sisteme kayıt olabilmektedirler. Kullanıcılar, öğrenci numaraları ve belirledikleri şifreleri ile sisteme giriş yapabilmektedir. Yazılıma giriş ekranının görünümü Şekil 3'te yer almaktadır. Öğrenciler, sisteme ilk defa giriş yaptıklarında "Öğrenci Bilgi Formu" ile karşılaşmaktadırlar. Bu form kişiselleştirme için kullanılmak için öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla kullanılmaktadır. Kişisel bilgilerin alındığı formun verileri veritabanında her öğrenci için ayrı ayrı oluşturulan kullanıcı modele kaydedilmektedir. Veritabanına kaydedilen kişisel bilgiler alıştırma testlerinde kişiselleştirme yapılırken kullanılmaktadır.



Şekil 3 Kullanıcıların Yazılıma Giriş Ekranı

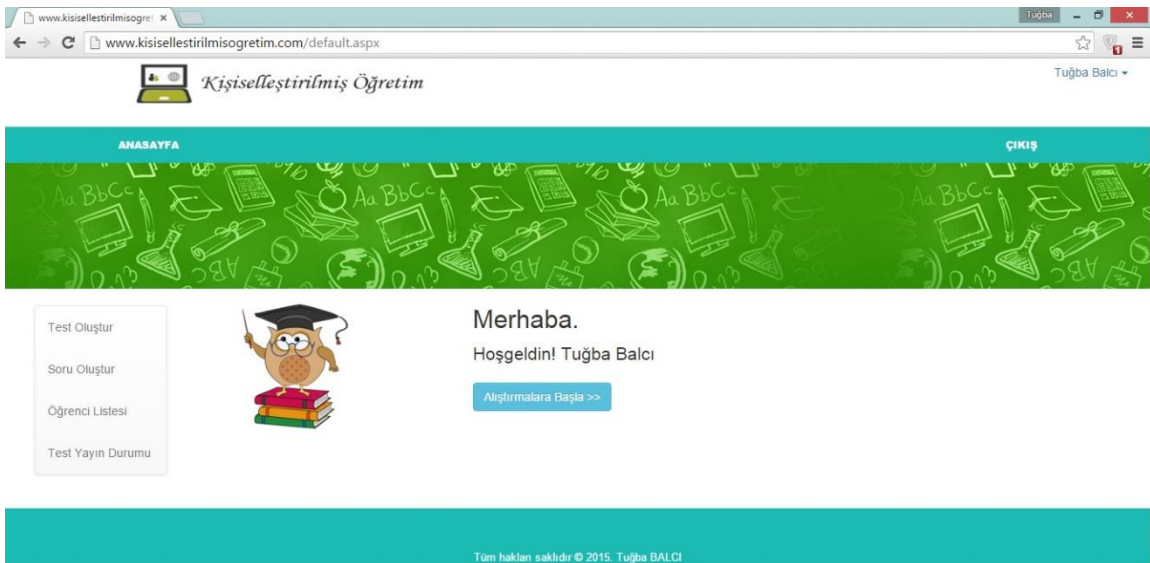
Kayıt aşamasında öğretmen ve öğrenci olarak iki farklı yetkilendirme vardır. Yetkisine göre kullanıcı iki farklı arayüzden birine giriş yapar. Öğretmen arayüzünde test ekleme, teste soru ekleme, öğrenci listesini görme ve düzenleme ve testlerin yayın durumunu güncelleme gibi özellikler bulunmaktadır. Öğrenci arayüzünden ise alıştırmalara ulaşılabilir.

Öğrenci sisteme kayıt yaptıktan sonraki ilk girişlerinde kişisel bilgilerinin alındığı Öğrenci Bilgi Formu'yla karşılaşır. Bu form sadece bir defa doldurulmaktadır. Öğrencilerin ikinci ve daha sonraki sisteme girişlerinde görülmemektedir. Formu dolduran ya da daha önceden doldurmuş olan öğrenciler sisteme giriş yaptıklarında Anasayfa'ya (Şekil 4) yönlendirilmektedir. Öğrenciler anasayfada bulunan karşılama ekranından alıştırmaları çözmeye başlamaktadırlar.



Şekil 4 Anasayfada Bulunan Karşılama Ekranı Görünümü

Öğretmen yetkisi olan kullanıcılar sisteme giriş yaptıkların Şekil 5’te bulunan ekran ile karşılaşmaktadırlar. KASOM’un sol sütununda yer alan menüler ile öğretmenler alıştırmaları oluşturabilmekte, yayın durumunu düzenlemekte ve alıştırmaları silebilmektedirler. Ayrıca sisteme kayıtlı öğrencilerin bilgilerini düzenlemekte ve kullanıcı silebilmektedirler.



Şekil 5 Öğretmen Karşılama Ekranı Görünümü

Alıştırma sorularını hazırlamak için öncelikle bir test oluşturulmalıdır. Böylece eklenen soruların hangi test içerisinde yer alacağı seçilebilmektedir. Şekil 6’da gösterilen

“Test Oluştur” ekranından testin adı, teste ilişkin açıklamalar, kişiselleştirilmiş bir test olup olmadığı ve en son olarak yayın durumu seçilerek yeni bir test oluşturulabilmektedir.

Şekil 6 Yeni Test Ekleme Ekranı Görünümü

Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş soruları yazarken “Soru Oluştur”(Şekil 7) seçeneğinden yararlanılmaktadır. Bir soru oluşturmak için öncelikle hangi test içerisinde yer alacağı seçilmektedir. Daha sonra soru adı, sorunun gövdesi ve şıkları yazılmaktadır. Kişiselleştirilecek alana gelindiğinde açılır listeden seçilen alan soru gövdesini hazırlarken imlecin bulunduğu konuma gelir ve soru gövdesi içerisinde yerini alır. Açılır listeden seçilmiş bu alanlar sorunun yayınlanması esnasında öğrencinin kişisel bilgilerine göre veritabanından gelen veriler ile değişmektedir. Soru gövdesini oluşturmada kullanılan yardımcı yazı aracıyla yazılara biçim verme, renk değiştirme, link oluşturma vb. düzenlemelerini yapmak mümkündür.

Şekil 7 Soru Oluşturma Ekranı Görünümü

Şekil 8’de gösterilen öğrenci bilgileri düzenleme ekranından öğretmen kayıtlı kullanıcıların listesini görebilmekte, bilgilerini düzenleyebilmekte ve kullanıcıları silebilmektedir. Ayrıca kayıtlı kullanıcının yetkisini de değiştirebilmektedir. Öğretmen bu liste sayesinde sınıfları kolaylıkla yönetebilmektedir. Kullanıcı adını/şifresini unutan öğrencilere yeni kullanıcı adı ve yeni şifre verebilmektedir. Bir kullanıcıya öğretmen yetkisini sadece admin ya da başka bir öğretmen verebilmektedir.

Bilge Tunahan	Bakacak	24	Seç
İrem	Bulut	183	Seç
Kemal	Aydın	453	Seç
Nisa	Yıldırım	673	Seç

Yetki: Öğrenci

Kullanıcı Adı:

Kullanıcı Soyadı:

Cinsiyet: Kız

Öğrenci numarası:

Şifreniz:

Kişiselleştirme

Güncelle Sil

Tüm hakları saklıdır © 2015. Tuğba BALCI

Şekil 8 Öğrenci Bilgileri Düzenleme Ekranı

Şekil 9’da yer alan test yayın durumu seçim ekranından sisteme eklenmiş olan testler yönetilebilmektedir. Bu sayfada daha önceden oluşturulmuş testlerin öğrenci ekranında görünümüyle ilgili düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenin bir testin adını, açıklamasını, kişiselleştirilmiş alıştırma olup olmadığını ve yayın durumunu değiştirmesi mümkündür. Artık kullanılmayacak ya da yanlışlıkla kaydedilen testleri silmek için de bu sayfadan işlem yapılmalıdır.

Öğrencilerin çözmesi gereken testleri yayımlar ya da kullanılmayan testleri yayından kaldırır. Yayında olmayan testler öğrenci ekranında da görünmemektedir. Böylece öğrencinin çözmesi gereken alıştırmadan başka bir alıştırma yönlenmesi söz konusu olmamaktadır.

Test Adı	Açıklama	Yayın Durumu	
Başarı Testi	19 sorudan oluşan başarı testi	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç
Final Testi	19 sorudan oluşan son test	<input type="checkbox"/>	Seç
Deneme		<input type="checkbox"/>	Seç
Alıştırmalar 1 (7-A)	7-A Sınıfı İçin Alıştırmalar	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç
Alıştırmalar 1 (7-B)	7-B Sınıfı İçin Alıştırmalar	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç
Alıştırmalar 2 (7-A)	7-A Sınıfı İçin İkinci Alıştırmalar Testi	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç
Alıştırmalar 2 (7-B)	7-B Sınıfı İçin İkinci Alıştırmalar Testi	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç
Final Testi (7-A)	7-A sınıfı için son test	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç
Alıştırmalar 3 (7-A)	7-A Sınıfı İçin Alıştırmalar	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç
Alıştırmalar 3 (7-B)	7-B Sınıfı İçin Alıştırmalar	<input checked="" type="checkbox"/>	Seç

Testin Adı:

Test Açıklama:

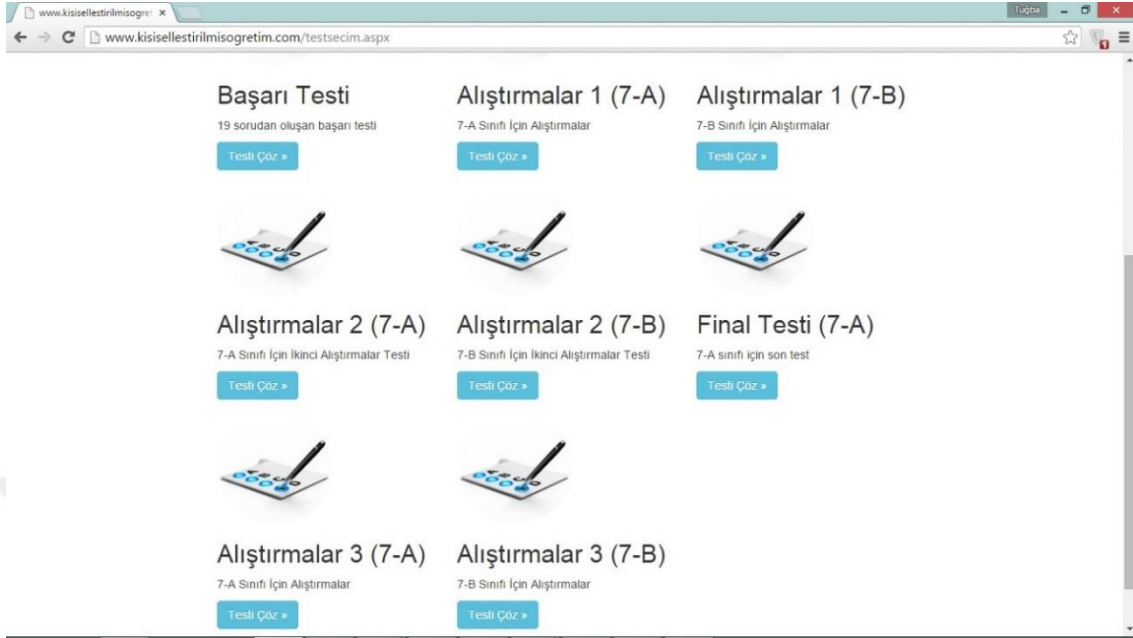
Kişiselleştirme

Yayın Durumu

Şekil 9 Test Yayın Durumu Seçim Ekranı Görünümü

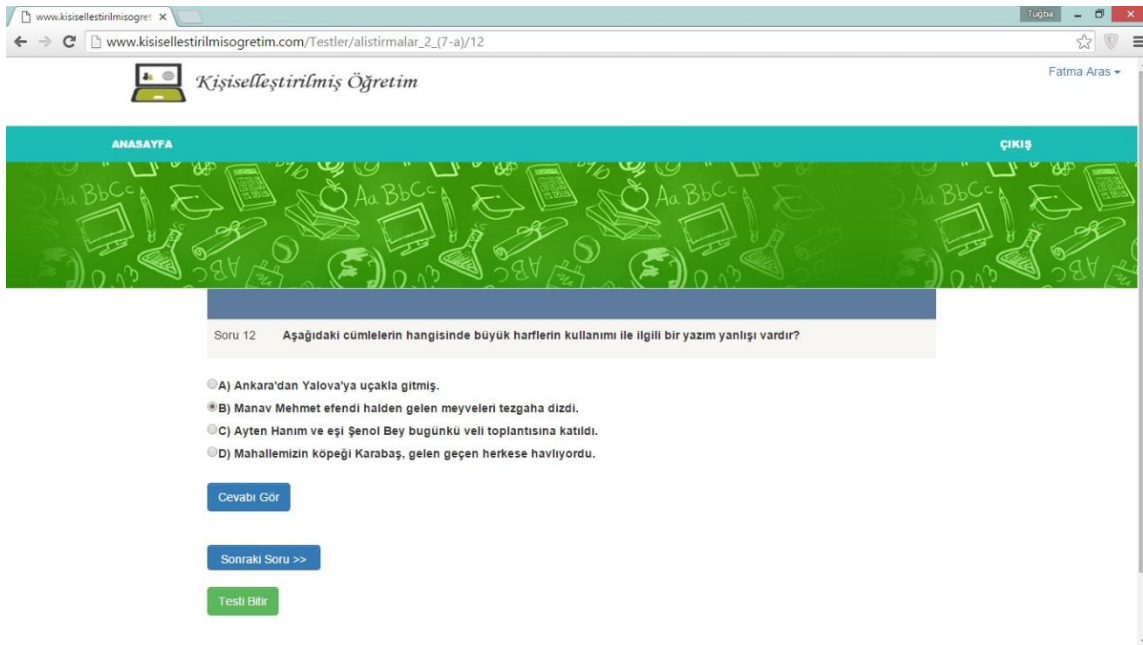
Kullanıcılar karşılama ekranından bulunan “Alıştırmalara Başla” seçeneğiyle Şekil 10’da görüntülenen alıştırmaya seçim bölümüne yönlendirilmektedir. Bu kısımda yayında olan alıştırmalar bulunmaktadır. Öğrenciler çözmesi gereken alıştırmaya ulaşabilmektedir.

Her alıştırmının giriş kısmında alıştırmının başlığı ve açıklama kısmı bulunmaktadır. Öğrenciler alıştırma testine girer ve her sayfada bir soru görecektir şekilde testi tamamlar. Testi tamamladığında ise cevaplarını ve soruların doğru yanıtlarını görebileceği bir değerlendirme ekranı ile karşılaşmaktadır.



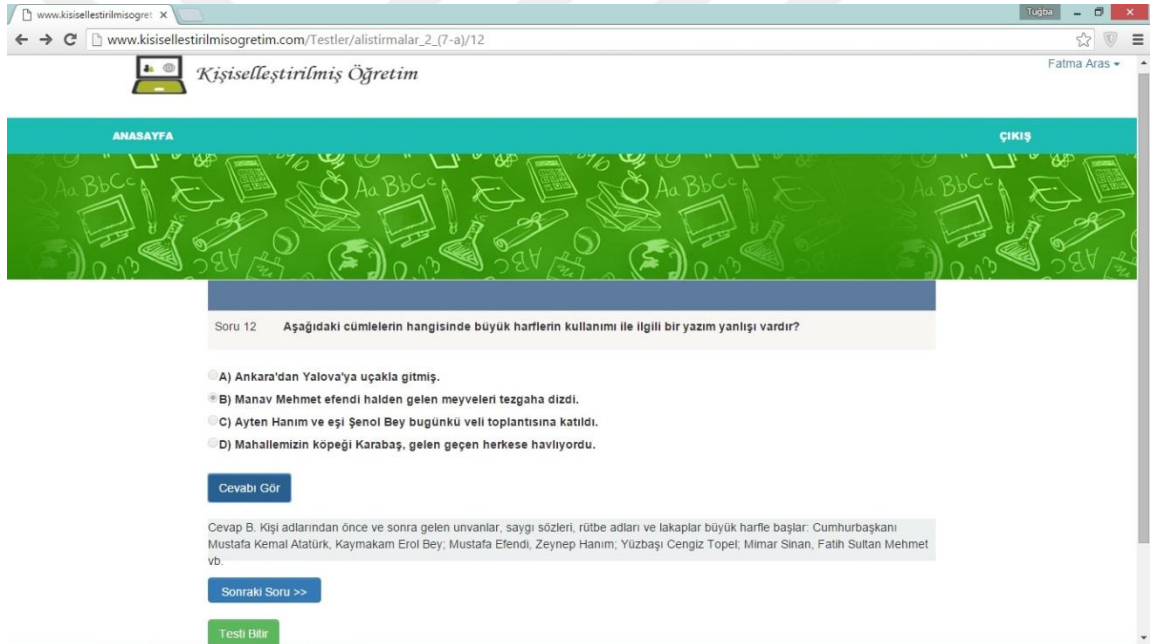
Şekil 10 Alıştırma Seçim Ekranının Görüntüsü

Öğrencilerin yayında olan testleri gördükleri arayüz Şekil 10'daki gibidir. Öğrenciler hangi alıştırma gireceklerini bu sayfadan seçip, seçmiş olduğu alıştırmanın altındaki "Testi Çöz" seçeneğine bastıktan sonra o alıştırmanın sorularıyla karşılaşır ve öğrenciler o alıştırma ait soruları çözmeye başlar.



Şekil 11 Alıştırma Sorularının Görünümü

Alıştırma sorularının görünümü Şekil 11’de gösterilmiştir. Öğrenci yer aldığı deney ya da kontrol grubunda yer almasına göre kişiselleştirilmiş veya kişiselleştirilmemiş sorularla karşılaşmaktadır. Cevabı işaretleyen öğrenci “Cevabı Gör” seçeneğine bastıktan sonra geri dönüt olarak sorunun çözümünün yer aldığı bir bölme görünür hale gelmektedir. Cevabı gören öğrenci artık cevap şıkkında değişiklik yapamamaktadır. Bütün soruları cevaplayan öğrenci “Testi Bitir” düğmesine tıklayarak testi sonlandırabilmektedir. Testi sonlandıran öğrenci cevap anahtarı ekranı ile karşılaşmaktadır. Bu ekranda her bir soruya verdiği cevaplar ve soruların doğru cevabı yer almaktadır.



Şekil 12 Alıştırma Sorularının Cevaplarının Görünümü

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere yöneltilen soruların kişiselleştirilmesinde kullanılmak üzere gerekli verileri toplamak amacıyla Öğrenci Bilgi Formu (Ek A); öğrencilerin önbilgi düzeylerini ve deneysel işlem sonrasında akademik başarılarını belirlemek amacıyla çoktan seçmeli Türkçe Başarı Testi (Ek C) kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ölçmek için, Loyd ve Gressard (1986) tarafından

geliştirilen, Berberoğlu ve Çalıkoğlu (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği'nden (Ek D) faydalanılmıştır. Uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini almak için Öğrenci Görüş Formu (Ek E) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

Öğrenci Bilgi Formu

Öğrenci Bilgi Formu (Ek A) KASOM içerisinde yer alan alıştırma sorularının kişiselleştirilmesinde kullanılmak üzere öğrencilerin demografik bilgileri, ilgileri, tercihlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin kişisel geçmişlerini ve ilgi alanlarını belirlemek amacıyla öğrencilerin geçmişi ve tanıdık gelen insanları, arkadaşlarını, tanıdık mekânları, sevdiği yemekleri ve benzeri değişkenlerin toplandığı formdur. Öğrenci Bilgi Formu uygulamanın başında öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Türkçe Başarı Testi

Uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest olarak kullanılmak üzere “Türkçe Başarı Testi” (Ek C) hazırlanmıştır. Türkçe başarı testi daha önceden çıkmış Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOGS), Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk (DPY) ve Askeri Liselere Giriş Sınavı (ALS) sorularından seçilerek; iki Türkçe uzmanının ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş olarak oluşturulmuştur.

Belirtke tablosundan (Ek B) yola çıkarak hazırlanan ve 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur. Ayrıca çoktan seçmeli test Türkçe dersi yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunu daha önceden alan 164 kişiden oluşan bir öğrenci grubu üzerinde uygulanmıştır. Soruların cevapları kontrol edilirken doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara ise 0 verilerek puanlanmıştır. Daha sonra madde analizi çalışması yapılmıştır ve Kuder-Richardson-20 (KR-20) tekniği ile güvenilirliği belirlenmiştir.

Başarı testinin madde analizinde madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplamaları yapılmıştır. Madde güçlük indeksi, bir maddenin kolay ya da zor bir madde

olup olmadığı hakkında bilgi verir. +1.00'e yaklaştıkça madde kolaylaşırken 0.00'a yaklaştıkça madde zorlaşır.

Çizelge 7 Türkçe Başarı Testi Madde İstatistikleri

	Madde Güçlüğü	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik	Yorum
m1	0,77	0,378	0,533	Çok iyi madde
m2	0,81	0,384	0,467	Çok iyi madde
m3	0,90	0,463	0,178	Çok zayıf madde, mutlaka testten çıkartılması gerekir
m4	0,84	0,439	0,311	Oldukça iyi madde yine de geliştirilebilir
m5	0,93	0,470	0,200	Düzeltilmesi ve Geliştirilmesi gerekir
m6	0,90	0,476	0,133	Çok zayıf madde, mutlaka testten çıkartılması gerekir
m7	0,67	0,348	0,600	Çok iyi madde
m8	0,85	0,396	0,467	Çok iyi madde
m9	0,83	0,402	0,400	Çok iyi madde
m10	0,81	0,396	0,467	Çok iyi madde
m11	0,74	0,348	0,556	Çok iyi madde
m12	0,70	0,317	0,667	Çok iyi madde
m13	0,48	0,250	0,467	Çok iyi madde
m14	0,67	0,329	0,489	Çok iyi madde
m15	0,91	0,463	0,222	Düzeltilmesi ve Geliştirilmesi gerekir
m16	0,71	0,329	0,578	Çok iyi madde
m17	0,59	0,305	0,667	Çok iyi madde
m18	0,51	0,268	0,622	Çok iyi madde
m19	0,71	0,329	0,578	Çok iyi madde
m20	0,69	0,329	0,489	Çok iyi madde
m21	0,44	0,299	0,333	Oldukça iyi madde yine de geliştirilebilir
m22	0,77	0,384	0,422	Çok iyi madde
m23	0,40	0,232	0,400	Çok iyi madde
m24	0,55	0,262	0,644	Çok iyi madde
m25	0,68	0,341	0,489	Çok iyi madde

Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan alt ve üst %27'lik gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Madde ayırt ediciliği, maddelerin ölçülen özelliklerle ilgili bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Yani ölçülen özelliğe yüksek düzeyde sahip bireylerle, düşük düzeyde sahip olanları ayırt etmeye yarar. Madde ayırt edicilik indeksi -1.00 ile +1.00 arasında değer alır.

(Büyüköztürk ve diğerleri, 2008)'e göre madde ayırt edicilik indeksi değeri;

- 0.40 ve daha büyük ise, madde çok iyi.
- .30 ile .39 arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir.
- .20 ile .29 arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi gerekir.
- .19 ve daha küçük ise madde ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir.

Bu doğrultuda Çizelge 7'de renklendirilerek belirtilen 3., 4., 5., 6., 15. ve 21. maddeler testten çıkartılmıştır.

Güvenirlilik kavramı, ölçeğin gerçeği yansıtıp yansıtmadığını, yansıtıyorsa yansıtma derecesini verir (Ekiz, 2003). Güvenirlilik, ölçeğin tutarlılığını gösterir ve her ölçümde birbirine yakın sonuçlar vereceğini belirtir.

Çizelge 8 Türkçe Başarı Testi Güvenirlilik Değişkenleri

Testin İki-Yarı Güvenirliliği	0,752
Spearman-Brown İki-Yarı Güvenirliliği	0,858
Ortalama	12,93
Standart Sapma	4,498
KR20	0,854

Güvenirlilik yaklaşımlarından biri olan Kuder-Richardson formülleri, testteki her maddenin aynı değişkeni ölçtüğü, yani testin ölçtüğü şeyin homojen olduğu varsayımına dayanır. Test bir kez uygulanır ve formüle göre katsayı hesaplanır. Bu katsayıya iç

tutarlılık katsayısı denir (Balcı, 2004). Güvenirlik katsayısının +1.00'e yakın olması güvenirliliğin yüksek olduğunu gösterir

Testin ortalama puanı 12,93 standart sapması ise 4,49' dur. Bu sonuçlara göre çalışma için güvenirlilik düzeyi için dikkate alınması gereken KR20 güvenirlilik katsayısına göre testin güvenirlilik düzeyinin %85,4 olduğu söylenebilir.

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ölçmek için, Loyd ve Gressard (1986) tarafından geliştirilen, Berberoğlu ve Çalikoğlu (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek 4'lü Likert tipi 40 sorudan oluşmaktadır ve ölçeğin Crombach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Maddelere verilen cevaplar Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde olumludan olumsuz doğru sıralanmıştır.

Bu aracın özgün halinde bilgisayar korkusu (10 madde), bilgisayar kullanmada kendine güven (10 madde), bilgisayardan hoşlanma (10 madde), bilgisayarın kullanılabilirliği (10 madde) olmak üzere 4 alt ölçeği bulunmaktadır. Alt ölçeklerin güvenilirliği bilgisayar korkusu 0,40; bilgisayar kullanmada kendine güven 0,73; bilgisayardan hoşlanma 0,70; bilgisayar kullanılabilirliği 0,73 olarak rapor edilmiştir. Gressard ve Loyd (1986) bu ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu rapor etmişlerdir (Crombach Alpha =0,95). Berberoğlu ve Çalikoğlu (1992) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır ve Crombach Alpha katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

Bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yenilenmiştir. Tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,74 ve Spearman Brown iki-yarı güvenirliliği ise 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre bilgisayara yönelik tutum ölçeği, geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Crombach Alpha güvenirlilik katsayısının beklenenden düşük çıkmasının temel sebebi veri sayısının düşük olması olabilir.

Öğrenci Görüş Formu

Uygulamanın sonunda ise uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini almak için Öğrenci Görüş Formu (Ek E) kullanılmıştır. Form, “evet” / “hayır” seçeneklerinden oluşan 6 soru ve açık uçlu 4 soru olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci Görüş Formu’nda öğrencilerin kişiselleştirmeye ve kişiselleştirmenin diğer derslerde kullanılmasına yönelik görüşleriyle birlikte uygulamanın öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri de toplanmıştır.

Uygulama

Uygulama, Afet İnan Ortaokulu’nda öğretim gören ve Türkçe dersini almakta olan yedinci sınıfa giden 40 öğrenci ile 2014-2015 öğretim yılının ikinci yarısında yapılmıştır. İkinci yarıyılta öğretim programında noktalama işaretleri konusunun yer aldığı süre içerisinde öğretmenin noktalama işaretleri hakkında kısa bir bilgi vermesinden sonra uygulama yapılmıştır. Süreç öğretim programına paralel olarak yürütülmüştür. Uygulama; bir hafta ortamın tanıtımı ve öntestin uygulanması, üç hafta alıştırmaya testlerinin uygulanması ve bir hafta sontestin uygulanması olmak üzere toplam beş hafta sürmüştür.

Uygulamanın ilk haftasında, Türkçe dersi kapsamında yapılacak uygulamayla ilgili öğrencilere bilgi verilerek kullanacaklara KASOM tanıtılmıştır. Ayrıca ilk hafta öğrencilerin kaydolmaları ve KASOM içerisinde yer alan yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgileri incelemeleri sağlanmıştır. KASOM üzerinden Öğrenci Bilgi Formu’nu dolduran öğrenciler daha sonra öntest başarı testini çözmüşlerdir.

İkinci hafta alıştırmaya testleri uygulanmaya başlanmıştır. Bilgisayar laboratuvarına gelen öğrenciler www.kisisellestirilmisogretim.com adresinden KASOM’a erişmişler ve alıştırmaya sorularını cevaplamaya başlamışlardır. İkinci haftada öğrenciler “Alıştırma Soruları 1” isimli testi çözmüşlerdir. Uygulama öncesi alıştırmaya sorularını çözecek öğrenciler için bilgisayar laboratuvarı hazırlanmıştır ve öğrenciler bilgisayar laboratuvarına 20’şerli gruplar halinde alınmıştır. Deney ve kontrol grubu dönüşümlü olarak bilgisayar laboratuvarını kullanmıştır.

Uygulamanın üçüncü haftasında bir önceki haftadaki gibi alıştırma testlerini çözmek için öğrenciler web tarayıcısı üzerinden KASOM'a erişmişlerdir ve soruları çözmeye başlamışlardır. Üçüncü haftada öğrenciler "Alıştırma Soruları 2" isimli testi çözmüşlerdir. Önceki haftadan kazandıkları tecrübe sayesinde KASOM'u daha kolay kullanmışlardır. Bilgisayar laboratuvarına öğrencileri 20'şerli gruplar halinde alınmıştır. İkinci haftadaki gibi deney ve kontrol grubu laboratuvarı dönüşümlü kullanmışlardır.

Uygulamanın dördüncü haftasında bilgisayar laboratuvarına öğrencileri 20'şerli gruplar halinde alınmıştır. Öğrenciler kendi gruplarına aşına olduklarından daha kolay şekilde organize olarak KASOM'a erişmişlerdir ve alıştırma sorularını cevaplamışlardır. Dördüncü haftada öğrenciler "Alıştırma Soruları 3" isimli testi çözmüşlerdir. Önceki haftalar gibi deney ve kontrol grubundaki öğrenciler bilgisayar laboratuvarını dönüşümlü bir şekilde kullanmışlardır.

Alıştırma testlerinin uygulaması üç hafta sürmüştür. Bu süre boyunca deney grubu öğrencileri kişiselleştirilmiş alıştırma sorularını cevaplandırırken, kontrol grubu kişiselleştirilmemiş soruları cevaplandırmıştır. Her öğrenci sisteme kendi kullanıcı adı ve şifresi ile giriş yapmış ve ders süresi boyunca alıştırmaları tamamlamışlardır. Alıştırmalar sadece ders saatlerinde erişilebilecek şekilde düzenlenmiş ve öğrencilerin ders dışında sisteme girişi engellenmiştir. Uygulama süresince araştırmacı bilgisayar laboratuvarında bulunarak öğrencilere gerek duyduklarında sistemle ilgili gerekli açıklamaları yapmıştır.

Son hafta ise gruplar sontest başarı testlerini cevaplandırmıştır. Uygulama sonunda ise uygulamaya yönelik görüşlerinin alındığı Öğrenci Görüş Formu'nu doldurmuşlardır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Uygulama verileri SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programı kullanılarak ve 0,95 güven düzeyinde ($p=0,05$) çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde ilk olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasının uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla ortalama, ortanca, mod, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanması ve Kolmogorov

Smirnov Normallik testi yapılarak elde edilen dağılımda normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğini yorumlarken varsayımlar sağlandığı için t-testi yöntemi kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan grupların çıkan sonuca göre bilgisayar tutumlarının benzer olup olmadığı kıyaslanmıştır.

Türkçe başarı testinin yapı geçerliliği dört uzmandan alınan uzman görüşü ile sağlanmıştır. Bu uzmanlardan ikisi Türkçe uzmanı, diğer ikisi ise ölçme değerlendirme uzmanıdır. Başarı testini oluşturmak için 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan 164 kişiye 25 sorudan oluşan test uygulanmıştır. Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği dikkate alınarak 19 soruluk başarı testi oluşturulmuştur. Başarı testinin güvenilirlik çalışması ise Kuder-Richardson formülleri ile yapılmıştır.

Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasındaki akademik başarı puanlarındaki değişimin alıştırma sorularının kişiselleştirilmiş olması ve olmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için tekrarlı ölçümler için iki boyutlu ANOVA kullanılmıştır. ANOVA analizi öncesinde gerekli olan varsayımlar olan kovaryans matrislerin eşitliği için Box M Testi, Mauchly Küresellik Testi ve varyansların homojenliği için Levene Testi kontrol edilmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri ise yüzde ve frekans betimsel istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Başarı Testlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Başarı testi puanlanırken doğru cevaplara 1, yanlış puanlara 0 puan verilerek toplam puan alınmıştır. Başarı testine ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlere ilişkin bilgiler Çizelge 9’da verilmiştir. Standart sapma değeri grup içerisindeki öğrencilerin başarı puanlarına göre grupların homojen ya da heterojen olmasına ilişkin bilgi vermektedir. Tüm grupların ön ve sontest aritmetik ortalamalarında son test lehine belirli artışlar olmuştur.

Çizelge 9 Türkçe Başarı Testi Öntest Sontest Puan Karşılaştırılması

Başarı Testi	\bar{X}	S	Min	Maks
Ön Test Başarı Puanı	9,40	3,52	3	17
Son Test Başarı Puanı	11,18	3,49	4	17

Veri Setlerinin Normallik Testleri

Başarı testinin normal dağılıma uyup uymadığının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır.

Çizelge 10 Türkçe Başarı Testinin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p	Değer	sd	p
Ön Test Başarı Puanı	,095	40	,200	,978	40	,632
Son Test Başarı Puanı	,095	40	,200	,968	40	,318

Normallik testi sonuçlarına göre (Çizelge 10) bütün veri setleri normal dağılım göstermektedir ($p>0,05$). Çalışma grubu 50’den küçük olduğu için normallik testinin yorumlanmasında Shapiro-Wilk sonuçları dikkate alınmıştır. Veri seti normal dağılım gösterdiğinden dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Başarı Puanlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11 Başarı Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖNTEST			SONTEST		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deney Grubu	20	9,45	3,59	20	11,80	3,47
Kontrol Grubu	20	9,35	3,54	20	10,55	3,48

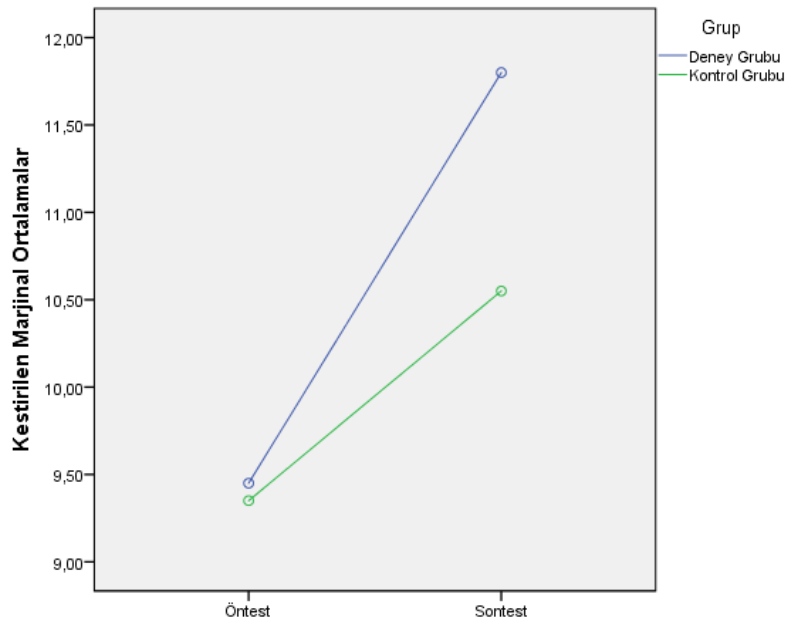
Çizelge 11’de görüldüğü üzere, kişiselleştirilmiş alıştırma sorularını çözen deney grubu öğrencilerin öntest ortalamaları 9,45 iken, bu değer sontest için 11,80 olmuştur. Kişiselleştirilmemiş alıştırma sorularını çözen kontrol grubunun öntest ortalamaları 9,35 iken, sontest için 10,55’tir. Buna göre hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Gruplara göre öntest başarı puanı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12 Türkçe Başarı Testinin Öntest Sonuçlarının Bağımsız Sonuçlarda t-testi Sonuçları

Sınıf		n	\bar{X}	S	t	p
Ön Test Başarı Puanı	Deney grubu	20	9,45	3,59	0,089	0,930
	Kontrol grubu	20	9,35	3,54		

Analiz sonuçlarına göre deney grubu öntest puanı ortalaması 9,45 iken kontrol grubu ortalaması 9,35’tir. Bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre iki sınıfın da başarı testi ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).



Şekil 13 Erişi Düzeyi

Şekil 13'teki grafiğe bakıldığında deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamaları birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Kişiselleştirilmiş test ile yapılan alıştırmalardan sonra elde edilen son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubuna ait sontest ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kişiselleştirilmiş testi alan gruba ait erişİ düzeyinin daha yüksek ve doğrusal bir artış gösterdiği söylenebilir.

Uygulama sonrası öğrencilerin başarılarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13'e göre, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarılarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1,38)= 2,926$, $p>.05$. Bu bulgu, kişiselleştirilmiş Türkçe alıştırmaları ve kişiselleştirilmemiş Türkçe alıştırmaları ile çalışmanın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada farklı etkilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Grup*ölçüm değişkenindeki eta kare (η^2) değeri (0,04)

gruplara uygulanan yöntemin süreç içerisindeki ortak değişime etkisinin orta miktarda olduğunu göstermektedir.

Çizelge 13 Grupların Başarı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	866,887	37				
Grup (Deney-Kontrol)	9,112	1	9,112	,404	,529	0,01
Hata	857,775	38	22,573			
Denekleriçi	155,499	40				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	63,012	1	63,012	27,883	,000	0,4
Grup*Ölçüm	6,612	1	6,612	2,926	,095	0,04
Hata	85,875	38	2,260			
Toplam	1022,386	77				

Bu çalışmada, ilgi odağı sadece kişiselleştirmenin akademik başarıyı arttırmadaki etkililiği test etmek olduğu için, grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etki testine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testine de yer verilmiştir. Bu iki temel etki testi, kişiselleştirilmiş Türkçe alıştırmaları ve kişiselleştirilmemiş Türkçe alıştırmaları ile çalışmanın öğrencilerin başarı öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur, $F(1,38)=.404$, $p>.05$. Deneklerarası başarının kıyaslanmasına yönelik yapılan ANOVA analizinin eta kare(η^2) değeri (0,01) deneklere uygulanan yöntemlerin grup başarısı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir, $F(1,38)= 27,883$, $p<.05$. Denekleriçi değişime ilişkin eta kare(η^2) değeri (0,4) grupların kendi içerisindeki değişiminde uygulanan yöntemin geniş büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu test, bireylerde gözlenen değişimlerin kaynağı hakkında net bir bilgi sunmamaktadır.

Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin toplandığı formda bulunan evet, hayır ve diğer seçeneklerinden oluşan 6 soruya verilen cevapların frekans ve yüzdeleri Çizelge 14 'te belirtilmiştir.

Çizelge 14 Uygulamaya İlişkin Öğrencilerin Görüş Frekans ve Yüzdeleri

Maddeler		Evet		Hayır	
		f	%	f	%
1	Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?	15	83,33	3	16,66
2	Kişiselleştirilmiş öğretimi daha önce duydunuz mu?	3	16,66	15	83,33
3	Öğrencilik hayatınızda daha önce herhangi bir kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına katıldınız mı?	4	22,22	14	77,77
4	Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?	18	100	0	0
5	Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyor musunuz?	14	77,77	4	22,22
6	Diğer derslerinizde de böyle uygulamalar yapmak ister misiniz?	18	100	0	0

Çizelge 14 incelendiğinde “Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?” sorusu için 15 öğrenci (%83,33) evet cevabını, 3 öğrenci (%16,66) hayır cevabını işaretlemiştir. “Kişiselleştirilmiş öğretimi daha önce duydunuz mu?” sorusuna ise 15 öğrenciden oluşan öğrencilerin büyük bir kısmı (%83,33) hayır cevabını vermiştir. Geriye kalan 3 öğrenci (%16,66) ise kişiselleştirilmiş öğretimi daha önceden duyduğunu belirtmiştir. İlk iki sorunun cevaplarını incelediğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kişiselleştirme kelimesini daha önce duymuş olmasına rağmen bunun öğretime uyarlanması konusunda bilgilerinin olmadığı çıkartılabilir. “Öğrencilik hayatınızda daha önce herhangi bir kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına katıldınız mı?” sorusuna ise 4 öğrenci (%22,22) evet cevabını verirken, 14 öğrenci (%77,77) hayır cevabını vermiştir. “Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?” sorusuna 18 öğrenci (%100) evet cevabını vermiştir. “Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyor musunuz?” sorusuna 14 öğrenci (%77,77) evet, 4 öğrenci (%22,22) hayır seçeneğini işaretlemiştir. “Diğer derslerinizde de böyle uygulamalar yapmak ister misiniz?” sorusuna ise 18 öğrencinin hepsi (%100) evet cevabını vererek diğer derslerde de uygulama yapmak istediklerini söylemişlerdir.

Uygulamaya ilişkin görüş formunda dört adet açık uçlu soru sorularak öğrencilerden görüşlerini paylaşması istenmiştir. Kişiselleştirilmiş uygulamaların diğer derslerde de kullanılması hakkında düşüncelerinin yazılması istendiğinde öğrencilerin tamamının olumlu cevap verdiğini görülüyor. Verilen cevaplardan bazıları ise şöyledir;

Bir öğrencinin görüşü şöyledir; “Bu tür çalışmalar test çözme isteğini arttırdığından derslere faydası olacağını düşünüyorum ve diğer derslerde uygulanırsa başarının artacağına inanıyorum.”

Başka bir öğrenci de bu görüşe benzer bir görüş belirtmiştir; “Diğer derslerde de kullanılmasının öğrenciye faydalı olacağını düşünüyorum. Ayrıca eğlenceli olduğu için o dersi öğrenciye sevdirecek bir uygulama.”

“Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?” sorusuna öğrencilerin verdiği bazı cevaplar ise şöyledir;

Bir öğrenci “Testin sadece kendime ait olduğunu düşündüm.” diye belirttiği görüşünce kişiselleştirmenin öğrenci üzerinde aidiyet hissi oluşturduğunu belirtmiştir.

Bir diğer öğrenci ise “Herkesten farklı olduğumu düşündüm. Özel hissettim.” diyerek yapmış olduğumuz kişiselleştirmenin öğrenci duyguları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bize gösteriyor.

Öğrencilerin çoğunluğu yapılan uygulamadan hoşnut olduklarını ve eğlenceli bulduklarını belirtmişler ve diğer dersler içinde yapılmasının faydalı olacağını düşünmüşler. Bir öğrenci test çözme isteğini artırdığını belirtmiştir. Bu sayede öğrencilerin ders çalışırken sıkılmalarının minimum düzeye indirmiş ve diğer dersler içinde kullanılırsa kendileri için büyük katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Bir diğer öğrencinin ise herkesten farklı olduğunu düşünmesi ve kendini özel hissetmesini sağladığını belirtmiştir. Toplanan öğrenci görüşlerinden kişiselleştirmenin öğrenci duyguları ve ilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde amaçlara doğrultusunda toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar ve ileride yapılabilecek araştırmalar için öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Kişiselleştirilmiş alıştırma sorularından oluşan KASOM'un öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştıran bu araştırma, sontest-öntest puanları arasındaki fark alındığında kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Hangi grupta olduğuna bakmaksızın kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş uygulama gruplarına uygulanan başarı testinden alınan tekrarlı ölçümler arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş sorular ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum, öntest ve sontest puanları arasında farklar üzerinde kişiselleştirmenin etkili olmadığı anlamına gelmektedir.
3. Kişiselleştirilmiş sorulardan oluşan kişiselleştirilmiş KASOM ile çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin uygulamayı genel anlamda faydalı buldukları görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuç ise öğrencilerin çalıştıkları KASOM' içerisinde bulunan kişisel bilgilerine göre kişiselleştirilmiş alıştırmaları eğlenceli buldukları ve bunun öğrenci ilgilerinde artışa sebep olduğunu ortaya koymaktadır.

Kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündeki bulgusu Ku ve Sullivan (2000), Ku ve diğerleri (2004), Bates ve Wiest (2004), Çakır Balta'nın (2008) araştırmalarında ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde etkili olması beklenmektedir. Kişiselleştirmenin konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı düşüncesiyle araştırma yapan Ku ve Sullivan (2004), Chen ve Liu (2007), Akinsola ve Awofala (2009), Sezer'in (2015) araştırmalarında ise kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kişiselleştirilmiş soruların öğrenci üzerinde bıraktığı etkiye bakılmak amacıyla toplanan öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci duyguları ve ilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrenmede kritik önemi olan öğrenci ilgisinin kişiselleştirilmiş öğretim ile arttığını belirleyen Hart (1996), Awofala (2011) ve Bates ve Wiest'in (2004) çalışmaları ile yaptığımız çalışmanın öğrenci ilgileri üzerindeki olumlu etkileri benzerlik göstermektedir.

Kişiselleştirme ile ilgili alan yazın incelendiğinde kişiselleştirmenin öğrenci başarısını artırıcı etkileri olacağı düşünülmekteydi. Kişiselleştirmenin öğrencilerin akademik başarılarında artışa neden olmamasının birçok nedeni olabilir. Bunlar arasında öğrencilerin yaşları, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretim pratiğinin olmaması, öğrencilerin Türkçe dersinden hoşlanmamaları, Türkçe okuma becerilerinin yetersizliği, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularında ön bilgi eksikliği ve buna benzer nedenler sıralanabilir.

Öneriler

1. Kişiselleştirilmiş alıştırılarda kullanılan test türleri çeşitlendirilmelidir. Çoktan seçmeli soruların yanı sıra doğru yanlış, boşluk doldurmalı sorular hatta etkileşimli ve animasyon içeren sorular da eklenebilir.
2. Geliştirilen yazılımı, ileri düzeyde bilgisayar bilgisine sahip olmayan öğretmenler bile kolaylıkla kullanabildiğinden dolayı kullanımının yaygınlaştırılması faydalı olur.

3. Kişiselleştirilmiş alıştırımlar, öğrenci başarısını olumlu etkilediğinden dolayı eğitimde yaygın olarak kullanılması önerilir.
4. Kişiselleştirmenin öğrenci ilgileri üzerindeki etkileri göz önüne alındığında bu alanda daha çok araştırma yapılması gerekmektedir.
5. Kişiselleştirmenin yapıldığı materyalin bir kere oluşturulduktan sonra tekrar tekrar kullanılabilir olduğundan dolayı bu tür materyaller çoğaltılmalıdır.
6. Kişiselleştirilmiş sorularda bireylerin yöneldikleri maddeler incelenerek madde seçiminde kişiselleştirmenin bir yanlılığa sebep olup olmadığı araştırılmalıdır.
7. Kişiselleştirilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisine başka faktörlere göre de bakılması faydalı olur. Kişiselleştirilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi cinsiyet faktörüne göre incelenebilir. Kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bir çalışma yapılabilir.
8. Kişiselleştirmenin genelleştirmesi bağlamında Türkçe dersindeki diğer konularda da uygulanması gerekmektedir. Türkçe dersinin kişiselleştirmeye çok uygun bir yapıya sahip olduğunu fark edebiliriz. Bu bağlamda Türkçe dersinin diğer konularında da kişiselleştirilmiş alıştırımlar hazırlanabilir. Cümlelerin öğeleri, sıfatlar, cümlede anlam ve paragraf soruları vb. konularda uygulanabilir.
9. Türkçe dersinde olduğu gibi diğer derslerde de kişiselleştirme uygulamaları yapılması kişiselleştirmenin işlevselliğinin belirlenmesi için faydalı olacaktır. Yabancı dil öğretimi konusunda kişiselleştirme tıpkı Türkçe dersinde olduğu gibi kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili Dergisi (Turkish Language Journal)*, 11(7), 31–35.
- Akinsola, M. K. ve Awofala, A. O. A. (2009). Effect of Personalization of Instruction on Students' Achievement and Self-Efficacy in Mathematics Word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 389–404.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, S. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, V. (2014). *Her Yönüyle C# 6.0* (16. bs.). İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın Sanayi Ticaret Limitet Şirketi.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728–749.
- Anand, P. G. ve Ross, S. M. (1987). Using Computer Assisted Instruction to Personalize Arithmetic Materials for Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 72–78.
- Arı, G. ve Keray, B. (2012). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 40–55.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317–328.
- Awofala, A. O. A. (2011). Effect of Personalized, Computer-Based Instruction on Students' Achievement in Solving Two-Step Word Problems. *International Journal of Mathematics Trends and Technology*, 2(2).
- Awofala, A. O. A. (2014). Examining Personalisation of Instruction, Attitudes toward and Achievement in Mathematics Word Problems among Nigerian Senior Secondary School Students. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(4), 273–288.
- Awofala, A. O. A., Balogun, T. A. ve Olagunju, M. A. (2011). Effects of Three Modes of Personalization On Students' Achievement in Mathematics Word Problems in Nigeria. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri ile Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi. *International Periodical For The Languages*,

Literature and History of Turkish or Turkic, 6, 693–706.

- Bahçeci, F. (2011). *Kişiyi Özgü Öğretim Portalının Öğrenenlerin Akademik Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (4. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Basımevi.
- Bates, E. T. ve Wiest, L. R. (2004). Impact of Personalization of Mathematical Word Problems on Student Performance. *Mathematics Educator*, 14(2), 17–26.
- Baylari, A. ve Montazer, G. a. (2009). Design A Personalized E-Learning System Based On Item Response Theory And Artificial Neural Network Approach. *Expert Systems with Applications*, 36(4), 8013–8021.
- Beck, J., Stern, M. ve Haugsjaa, E. (1996). Applications of AI in Education. *Crossroads*, 3, 11–15.
- Berberoğlu, G. ve Çalikoğlu, G. (1992). Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği.pdf. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 840–845.
- Beverly, W. ve Mia, S. (2006). Intelligent and Adaptive Web-Based Instruction. Z. Ma (Ed.), *Web-Based Intelligent E-Learning Systems: Technologies and Applications* içinde . Hershey: Information Science Publishing.
- Brusilovsky, P. (1994). The Construction and Application of Student Models in Intelligent Tutoring Systems. *Journal of Computer and Systems Sciences International*, 32(1), 70–89.
- Brusilovsky, P. (1996). Methods and techniques of adaptive hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 6, 87–129.
- Brusilovsky, P. (2000). Adaptive Hypermedia: From Intelligent Tutoring Systems To Web-based Education. *Intelligent Tutoring Systems, Proceedings*, 1839, 1–7.
- Brusilovsky, P., Eklund, J. ve Schwarz, E. (1998). Web-Based Education For All: A Tool For Development Adaptive Courseware. *Computer Networks and ISDN Systems*, 30(1-7), 291–300.
- Brusilovsky, P. ve Maybury, M. T. (2002). From Adaptive Hypermedia To The Adaptive Web. *Communications of the ACM*, 45(5), 31–33.
- Brusilovsky, P. ve Pesin, L. (1998). Adaptive Navigation Support in Educational Hypermedia: An Evaluation of the ISIS-Tutor. *Journal of Computing and Information Technology*.
- Brusilovsky, P. ve Peylo, C. (2003). Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13, 159–169.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Candeğer, Ü. ve Mete, F. (2015). Tarihsel Anlatıları Yazılı İfade Etmede Türkçe Kullanımı: Ankara İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 26–38.
- Carro, R. M., Pulido, E. ve Rodríguez, P. (1999). *TANGOW Task-based Adaptive learner Guidance On the WWW. 8th International World Wide Web Conference*. Toronto, Canada.
- Chen, C. J. ve Liu, P.-L. (2007). Personalized Computer-Assisted Mathematics Problem-Solving Program And Its Impact On Taiwanese Students. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(2), 105–121.
- Chen, C. M. ve Duh, L. J. (2008). Personalized web-based tutoring system based on fuzzy item response theory. *Expert Systems with Applications*, 34, 2298–2315.
- Chen, C. M., Lee, H. M. ve Chen, Y.-H. (2005). Personalized E-learning System Using Item Response Theory. *Computers & Education*, 44(3), 237–255.
- Chen, C.-M. ve Chung, C.-J. (2008). Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based On Item Response Theory And Learning Memory Cycle. *Computers & Education*, 51(2), 624–645.
- Chen, C.-M. ve Hsu, S.-H. (2008). Personalized Intelligent Mobile Learning System for Supporting Effective English Learning. *Educational Technology & Society*, 11(3), 153–180.
- Cheung, R. ve Kazemian, H. B. (2011). An Adaptive Framework for Personalized E-Learning. *Networked Digital Technologies* içinde (ss. 292–306).
- Clark, R. C. ve Mayer, R. E. (2003). *E-Learning and The Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers And Designers of Multimedia Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Cordova, D. I. ve Lepper, M. R. (1996). Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715–730.
- Çakır Balta, Ö. (2008). *Bilgisayar ve Sınıf Ortamında Kişiselleştirilmiş Sözel Matematik Problemlerini Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, Ö. (2013). Teacher Candidates and Teachers' Opinions on Personalized Teaching. *GJHSS-G: Linguistics & Education*, 13(6).
- Çakır, Ö., Şimsek, N. ve Tezcan, N. (2009). A Web Based Generation System for Personalization of E-Learning Materials. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 283–286.

- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285–307.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 59–71.
- Dagger, D., Wade, V. ve Conlan, O. (2005). Personalisation For All: Making adaptive course composition easy. *Educational Technology and Society*, 8(3), 9–25.
- Davis-Dorsey, J., Ross, S. M. ve Morrison, G. R. (1991). The Role of Rewording and Context Personalization in the Solving of Mathematical Word Problems. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 61–68.
- De Bra, P., Brusilovsky, P. ve Houben, G.-J. (1999). Adaptive Hypermedia: From Systems to Framework. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 31(4), 12.
- De Bra, P. ve Calvi, L. (1998). AHA! An open Adaptive Hypermedia Architecture. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 4, 115–139.
- De Bra, P., Houben, G.-J. ve Wu, H. (1999). AHAM: A Dexter-based Reference Model For Adaptive Hypermedia. *Proceedings of ACM Hypertext’ 99 Conference*, 147–156.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdemir, A. ve Bayram, Y. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin “Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri” Üzerine İstatistikler Bir Değerlendirme. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 12–26.
- Ergin, M. (1990). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, M. ve Şimşek, N. (2014). Uyarlanabilir Ortamlarda Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 383–395.
- Fok, A. W. P. ve Ip, H. H. S. (2004). Personalized Education (PE) - Technology Integration for Individual Learning. *Proceedings of the IASTED International*

Conference on Web-Based Education içinde (ss. 48–53).

- Gilbert, J. E. ve Han, C. Y. (1999). *Arthur: Adapting Instruction To Accommodate Learning Style*.
- Giordano, G. (1990). Strategies That Help Learning Disabled Students Solve Verbal Mathematical Problems. *Preventing School Failure*, 35(1), 24– 28.
- Göğüş, B. (1993). *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış Türkçe Öğretimi ve Sorunlar*. Ankara: TED Yay. No: 11.
- Grant, L. K. ve Spencer, R. E. (2003). The Personalized System of Instruction Review and Applications to Distance Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 80–99.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101–108.
- Güven Smith, A. S. (1999). *Application of Machine Learning Algorithms in Adaptive Web-based Information Systems*. *Capital & Class*2. (Doktora Tezi). Middlesex University, London.
- Han, B. (2001). *Student Modelling And Adaptivity In Web Based Learning Systems*. (Yüksek lisans Tezi). Massey University, New Zealand.
- Hart, J. M. (1996). The Effect Of Personalized Word Problems. *Teaching Children Mathematics*, 2(8), 504–505.
- Henze, N., Dolog, P. ve Nejd, W. (2004). Reasoning and Ontologies for Personalized E-Learning in The Semantic Web. *Educational Technology and Society*, 7(4), 82–97.
- Hong, C. M., Chen, C. M., Chang, M. H. ve Chen, S. C. (2007). Intelligent Web-based Tutoring System with Personalized Learning Path Guidance. *Proceedings - The 7th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2007*, (Icalt), 512–516.
- Inan, F. A., Arı, F., Flores, R., Arslan-Arı, İ. ve Zaier, A. (2013). Uyarlanabilir Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* içinde (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Inan, F. A., Flores, R. ve Grant, M. M. (2010). Perspectives on the Design and Evaluation of Adaptive Web Based Learning Environments. *Contemporary Educational Technology*, 1(2), 148 –159.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.

- Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karagiannidis, C., Sampson, D. ve Cardinali, F. (2001). Integrating adaptive educational content into different courses and curricula. *Educational Technology & Society*, 4(3), 37–44.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karp, H. J. (1983). The Use of Keller's Personalized System of Instruction. *Annual Meeting of the Southwestern Psychological Association* içinde . Dallas.
- Keefe, J. W. ve Jenkins, J. M. (2002). Personalized instruction. *Phi Delta Kappan*, 83(6), 440–448.
- Keller, F. S. (1974). Ten Years of Personalized Instruction. *Teaching of Psychology*, 1(1).
- Khan, B. H. (1998). Web-Based Instruction (WBI) : An Introduction. *Educational Media International*, 35(2), 63–71.
- Ku, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L. ve Cheng, Y. C. (2007). The Effects Of Individually Personalized Computer-Based Instructional Program On Solving Mathematics Problems. *Computers in Human Behavior*, 23, 1195–1210.
- Ku, H. Y., Harter, C., Liu, P. L., Cheng, Y. C. ve Yang, L. (2004). The Effects of Using Personalized Computer-Based Instruction in Mathematics Learning. *National Educational Computing Conference* içinde . New Orleans.
- Ku, H. Y. ve Sullivan, H. J. (2002). Student Performance And Attitudes Using Personalized Mathematics Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 21–34.
- Ku, H.-Y. ve Sullivan, H. J. (2000). Personalization of Mathematics Word Problems in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 49–59.
- Liu, H. I. ve Yang, M. N. (2005). QoL Guaranteed Adaptation and Personalization in E-Learning Systems. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 676–687.
- López, C. L. ve Sullivan, H. J. (1992). Effect of Personalization of Instructional Context on The Achievement and Attitudes of Hispanic Students. *Educational Technology Research and Development*, 40(4), 5–14.
- Mctaggart, J. (2001). ITS and Education For The Future. *Educational Tecnology Conference* içinde (s. 9). Germany.

- Mete, F. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Morrison, G. R., Ross, S. M. ve Baldwin, W. (1992). Learner Control of Context and Instructional Support in Learning Elementary School Mathematics. *Educational Technology Research & Development*, 40(1).
- Özarslan, Y. (2010). Kişileştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379–380.
- Papanikolaou, K. A. ve Grigoriadou, M. (2006). Building An Instructional Framework To Support Learner Control In Adaptive Educational Systems. G. D. Magoulas ve S. Y. Chen (Ed.), *Advances In Web-Based Education: Personalized Learning Environments* içinde (ss. 127–146). USA: Information Science Publishing.
- Papanikolaou, K. A., Grigoriadou, M., Kornilakis, H. ve Magoulas, G. D. (2003). Personalizing the Interaction in a Web-based Educational Hypermedia System: the case of INSPIRE. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 13, 213–267.
- Park, O. ve Lee, J. (2004). Adaptive Instructional Systems. *AECT Handbook*, (1911), 651–684.
- Petska, K. S. (2006). *Using Personality Variables to Predict Academic Success in Personalized System of Instruction*. (Doktora Tezi). University of Nebraska, Lincoln.
- Popescu, E. (2008). An Artificial Intelligence Course Used To Investigate Students' Learning Style. *Advances in Web-Based Learning, ICWL 2008* içinde (ss. 122–131). Berlin; New York: Springer.
- Popescu, E. ve Badica, C. (2009). Providing Personalized Courses in a Web-Supported Learning Environment. *2009 IEEE/WIC/ACM International Joint Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology* içinde (ss. 239–242).
- Powell, S., Tindal, I. ve Millwood, R. (2008). Personalized Learning And The Ultraversity Experience. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 63–81.
- Ross, S. M. (1983). Increasing the Meaningfulness of Quantitative Material by Adapting Context to Student Background. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 519–529.
- Ross, S. M., McCormick, D. ve Krisak, N. (1986). Adapting the Thematic Context of Mathematical Problems to Student Interests: Individualized versus Group-Based Strategies. *Journal of Educational Research*.
- Sampson, D., Karagiannidis, C. ve Kinshuk. (2002). Personalised Learning: Educational,

- Technological and Standardisation Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4(4), 24–39.
- Sancak, Ş., Durukan, E. ve Alver, M. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Karşılaşılan Yazım ve Noktalama Hataları (Giresun Örnekleme). *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 19–37.
- Sanna Järvelä. (2006). *Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. Personalising Education*. OECD Publishing.
- Santally, M. I. ve Senteni, A. (2005). Adaptation Models for Personalisation in Web-based Learning Environments. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 2(1).
- Self, J. (1990). Theoretical Foundations for Intelligent Tutoring Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1(4), 3–14.
- Sezer, B. (2015). Kişiselleştirilmiş Matematik Problemlerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2).
- Sharp, J. (2012). *Adım Adım Microsoft Visual C# 2010*. Ankara: Arkadaş Yayınevi. Çeviri: Tuğba Buldu.
- Shute, V. J. ve Psotka, J. (1994). *Intelligent tutoring systems: Past, present and future*.
- Somyürek, S. (2008). *Uyarlanabilir Eğitsel Web Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Gezinmesine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Specht, M. ve Oppermann, R. (2015). ACE - Adaptive Courseware Environment. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 4(1), 141–161.
- Staikopoulos, A., O’Keeffe, I., Rafter, R., Walsh, E., Yousuf, B., Conlan, O. ve Wade, V. (2012). *AMASE: A Framework for Composing Adaptive and Personalised Learning Activities on the Web. Advances in Web-Based Learning - ICWL*.
- Şahin, M. ve Kışla, T. (2013). Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları: Literatür İncelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (09), 81–91.
- Şimşek, N. ve Çakır, Ö. (2009). Effect of Personalization on Students’ Achievement and Gender Factor in Mathematics Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 3(7), 661–665.
- TDK. (2015). Türk Dil Kurumu Noktalama İşaretleri. <http://tdk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Topbaş, S., Demirel, Ö., Koç, S., Odabaşı, F., Namlu, A. G., Yangın, B. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi. *Türkçe Öğretimi* içinde . Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:587.
- Toplu, M. ve Gökçearsan, Ş. (2012). E-öğrenmenin Gelişimi ve İnternetin Eğitim

- Sürecine Yansımaları: Gazi Üniversitesi Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 501–535.
- Tseng, J. C. R., Chu, H.-C., Hwang, G.-J. ve Tsai, C.-C. (2008). Development of An Adaptive Learning System With Two Sources of Personalization Information. *Computers & Education*, 51(2), 776–786.
- Türker, F. M. (2008). *Tekirdağ ili Çorlu ilçesi özel zafer ilköğretim okulu 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını kullanmada bilgi-beceri düzeylerini tespiti*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97–114.
- Uysal, M. P. (2008). *Öğretim Etkinlikleri Kuramına Göre Tasarlanan Öğretim Yazılımı Ve Uyarlanabilir Alıştırma Yazılımının Akademik Başarıya Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Uzunköprü, S. (2014). *Projeler ile SQL Server 2014*. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın Sanayi Ticaret Limitet Şirketi.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vassileva, J. (1996). A Task-Centered Approach For User Modeling In A Hypermedia Office Documentation System. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 6(2-3), 185–223.
- Virvou, M., Maras, D. ve Tsiriga, V. (2000). Student Modelling in an Intelligent Tutoring System for the PassiveVoice of English Language. *Journal of Educational Technology and Society*, 3(4), 139–150.
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri*. (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yong, Z. ve Zhijing, L. (2003). A Model of Web Oriented Intelligent Tutoring System for Distance Education. *Proceedings - 5th International Conference on Computational Intelligence and Multimedia Applications, ICCIMA 2003*, 78–83.
- Yüksel, A. S. (2014). *Özdüzenleme Yardımı İle Kişiselleştirilmiş Mobil İngilizce Öğrenme*.

EKLER

Ek A Öğrenci Bilgi Formu

Her sorunun yanında verilen boşluklara kişisel bilgilerinizi giriniz. Cevapsız soru bırakmayınız.

Bilgileriniz sadece Kişiselleştirilmiş Türkçe Öğretimi uygulaması için kullanılacaktır. Uygulama dışında bilgileriniz kesinlikle kullanılmayacaktır. Cevaplar gizli tutulacaktır.

Adınız:	
Soyadınız:	
Yaşınız:	
Doğum yeriniz neresidir?	
Doğum tarihinizi gün, ay ve yıl olarak giriniz. Örn: 6 Ocak 2002	
Annenizin adı:	
Babanızın adı:	
En sevdiğiniz öğretmenin adı nedir?	
En sevdiğiniz 3 arkadaşınızın adları nedir?	1. 2. 3.
Hangi şehirde yaşamak istediniz?	
Hangi ülkede yaşamak istediniz?	
En sevdiğiniz film/dizi hangisidir?	
En sevdiğiniz yazar kimdir?	
En sevdiğiniz şarkıcı kimdir?	
En sevdiğiniz mekânın (Kafe, pastane, restoran vb.) adı nedir?	
En sevdiğiniz yemek hangisidir?	

Ek B Belirtke Tablosu

	Hedef Davranışlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Soru Sayısı
1	Sıra sayıları ekle gösterildiklerinde rakamdan sonra sadece kesme işareti ve ek yazması gerektiğini bilme	1	2					3
2	Özel isimlerin ilk harfinin büyük yazması gerektiğini kavrayabilme ve çıkarımda bulunabilme		3					3
3	Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alarak yazabilmesi ve hatırlayabilme	2	1					3
4	Özel isimlerle birlikte kullanılan unvanların ilk harfinin büyük harf ile yazıldığını bilme ve sonradan karşısına çıktığında hatırlayabilme	2	1					3
5	Cümle içerisinde kısa çizgi işaretinin kullanım yerlerini doğru şekilde yazması gerektiğini bilme	1						1
6	Cümle içerisinde ayrı yazılan birleşik kelimeleri yazması gerektiğini fark edebilme				1			2
7	Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına virgül kullanımını fark edebilme				1			4
8	Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlenin sonuna iki nokta kullanımını bilme	1	1					2
9	Mi soru ekinin ayrı yazıldığını kavrama		1					1
10	Ay ve gün adları bir tarihle kullanıldığında büyük harfle başladığını kavrama		1					1
11	İkiden fazla eş değer ögeler arasında virgül bulunan cümlelerde öznenen sonra noktalı virgül koyması gerektiğini fark edebilme				1			2

Ek C Başarı Testi

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Arkadaşım Oya 4'ncü sokakta oturuyor.
- B) Kardeşi 13 Ağustos 2004'te doğmuş.
- C) Her yıl haziran ayında yaylaya çıkarız.
- D) Deneme sınavı pazartesi günü yapılacak.

2. Annem önceki gün Ankara hastanesinden 22 Eylül 2008 Pazartesi günü için randevu almış.

Yukarıdaki cümlede hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) önceki
- B) Ankara hastanesinden
- C) 22 Eylül 2008 Pazartesi günü
- D) randevu almış

3. Yazarın okuduğu aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- A) Ayakkabının up uzun ipi var.
- B) Her söyleneni birbir anlatır.
- C) Bu konuda hiç birşey bilmiyordu.
- D) Koskocaman evde yalnızdı.

4. Hale, Yusuf, Cahide bu akşam bize gelecekler.

Virgülün bu cümledeki kullanılış amacıyla aynı olan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- 1. Adapazarı'nı, doğduğum şehri, bırakıp geldim.
- 2. O, kitabı okumak için zaman harcadı.
- 3. Evet, sizleri de dinleyeceğim.
- 4. Evini, arabasını, tarlasını sattı.

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

5. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Sözüünü ettiğin işi Ali'ye verdim.
- B) Bu ay onbir hikâye kitabı yayımladı.
- C) Böyle bir proje üç ayda ancak biter.
- D) Sokağın tozu, toprağı pencereden giriyor.

6. Sevgili Öztürk Ailesi()

Evliliğimizin 20. Yıldönümü için yapacağımız kutlamada sizleri de aramızda görmekten kıvanç duyarız.

Yer() Tuana Pastanesi üstü

Yukarıda boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

- A) (!)(:) B) (,)(.) C) (,)(;) D) (,)(:)

7. Öğretmen: Çocuklar “mi” soru eki nasıl yazılır?

Fatma: Her zaman ayrı yazılır?

Boran: Bazen bitişik, bazen ayrı yazılır. Umut: Önceki sözcüğe bitişik yazılır. Merve: Öncesinde virgül kullanılır.

Öğretmenin sorusuna öğrencilerden hangisi doğru cevap vermiştir?

A) Fatma B) Boran C) Umut D) Merve

8. Sevgili Aylin,

Okulumuzda başlattığımız kitap okuma kampanyamız pek çok engele rağmen tamamlanmıştır. Birkaç öğrencimiz dışında herkes hedefini tamamlamıştır. Tüm katkılarımız için teşekkürler. Herşey gönlünüzce olsun.

Hande, arkadaşına gönderdiği bu kartta aşağıdakilerden hangisini yanlış yazmıştır?

A) Pek çok B) Birkaç C) Herkes D) Herşey

9. Mehmet Kaplan'ın bir yazısında () () Cumalı'nın şiirinde tatlı bir yaşama sevinci vardır () () der.

Bu cümlede boş bırakılan yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi getirilemez?

A) İki nokta (:)
B) Nokta (.)
C) Virgül (,)
D) Tırnak işareti (“ ”)

10. Sevgili Umut,

Annemle birlikte seni ziyarete gelicez.

25 Nisan cuma günü saat 16.00'da hareket edicez. Seni görmek için sabırsızlanıyorum.

Görüşmek üzere...

Elif, mektubunda aşağıdaki sözcüklerden hangisinde yazım yanlışı yapmamıştır?

A) 16.00'da
B) edicez
C) gelicez
D) 25 Nisan cuma

11. Birinci öğrenci: Arkasından örnek verilecek cümlelerin sonuna koyarız.

İkinci öğrenci: Anlamca tamamlanmış cümlelerin sonuna koyarız.

Üçüncü öğrenci: Ögeleri arasında virgül bulunan cümleleri ayırmada kullanırız.

Öğrencilerin verdiği bilgilerle aşağıdaki noktalama işaretleri eşleştirildiğinde hangi noktalama işareti boşa kalır?

A) (...) B) (;) C) (:) D) (.)

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- A) Doğum günü partisine Sinan'ları da çağırılmışlar.
- B) Sınıfta sadece onbeş öğrenci var.
- C) Pekçok kitap okumuştum ama yazarlarını bir türlü hatırlayamıyordum.
- D) Hatice Öğretmen tayini çıkınca herkesle vedalaşıp okuldan ayrıldı.

13. "Özel isimlerle birlikte kullanılan unvan sıfatları büyük harfle yazılmalıdır() Arif Bey, Mehmet Efendi() Ahmet Hoca() "

Yukarıdaki metinde ayıraçlar () ile gösterilen yerlerde aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi kullanılamaz?

- A) (:) B) (.) C) (,) D) (...)

14. Binlerce turist, güneş tutulmasını izlemek için ülkemize geldi.

Öğretmen, tahtaya yazdığı cümlede bir kelimenin yazımında yanlışlık yaptığını söylemiş ve yazım yanlışı olan bu kelimeyi öğrencilerin bulmasını istemiştir.

Buna göre hangi öğrenci öğretmenin yanlış yazdığı kelimeyi bilmıştır?

- A) Yelda: turist
- B) Sinem: güneş
- C) Kemal: izlemek
- D) Ali: ülkemize

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır?

- A) Babam der ki: "Düzenli çalışan, kazanır."
- B) Ayşe Hanım'lara yemeğe gideceğiz.
- C) Bugün, Ankara'ya gideceğim dedi!
- D) Hatıra 'Anı' türünü çok severim.

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalama yanlışlığı vardır?

- A) Türkiye AET'ye girmekte ısrarlı görünüyor.
- B) Bu yıl 3.'üncü kez yarışmaya katıldı.
- C) Gülcan, 23 Ağustos 1964'te dünyaya geldi.
- D) Yine n'oldu da sinirlendin böyle?

17. İstanbul'u en uzak semtlerine(1) bütün tarihî yerlerine kadar gezdik(2) bir yorgunluk(3) bir bıkkınlık(4) bir pişmanlık hissetmedik.

Bu cümledeki kaç numaralı boşluğa noktalı virgül konmalıdır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

18. Virgöl (,) aşağıdakilerin hangisinde ‘‘Bir varmış, bir yokmuş.’’ cümlesindeki göreviyle kullanılmıştır?

- A) Cumartesi, pazar tatilinde bile ders çalışmayı ihmal etmiyordu.
- B) Eski oyuncaklar, hiç dūřundūn mū, çocukluđunun en deđerli hatıralarıdır.
- C) Őđretmen, bahçede ađlayan çocuđu gōrūnce koltuđundan fırlamıř ve onun yanına kořmuřtu.
- D) O zayıf aldı, bense çok çalışıp başarılı oldum.

19. ‘‘Yazar bir yazısında řōyle der () () Sanatçının konusu insandır() Bir insanın yaşamı o insanın dūřlerinin de kaynağıdır.() Bu sōze katılıyorum.’’

▲ Ayraçlarla belirtilen yerlere aşağdaki noktalama işaretlerinden hangileri sırayla getirilmelidir?

- A) (;)(‘)(,)(‘)
- B) (;)(‘)(;)(‘)
- C) (;)(‘)(.)(‘)
- D) (;)(-)(.)(;)

Ek D Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği

BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu çalışmanın amacı sizlerin bilgisayar konusundaki düşüncelerinizi öğrenmektir. Cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Her sorunun yanında verilen boşluklara Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size uygun gelen yalnız birini işaretleyiniz. Cevapsız soru bırakmayınız.

Adınız Soyadınız:

Numaranız:

Cinsiyetiniz :

Sınıfınız:

Bilgisayar dersi aldınız mı?

Evet () Hayır ()

Cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Bilgisayar dersinin adı :.....

Bilgisayar dersinden aldığınız not :.....

Bilgisayar ile çalışma süreniz :.....

Hiç çalışmadım () 1 haftadan kısa ()

1 hafta- 3 hafta () 1 ay- 2 ay ()

2 ay- 6 ay () 6 ay- 1 yıl ()

Bir yıldan fazla ()

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilgisayarlar beni korkutmuyor.				
2	Bilgisayar kullanma konusunda hiç iyi değilim.				
3	Bilgisayarlarla çalışmayı isterim.				
4	Bilgisayarı yaşamımda birçok biçimde kullanacağım.				
5	Bilgisayarlarla çalışmak sinirlerimi bozabilir.				
6	Yeni bir problemi bilgisayar kullanarak çözmeye çalışmam gerekse genel olarak bu konuda kendimi iyi hissederim.				
7	Bilgisayarla problem çözmek bana çekici gelmiyor.				
8	Bilgisayar hakkında bir şeyler öğrenmek zaman kaybıdır.				
9	Başkaları bilgisayardan söz ettiğinde rahatsızlık duymuyorum.				
10	İleri düzeyde bir bilgisayar çalışması yapacağımı sanmıyorum.				
11	Bilgisayarla çalışmanın zevkli ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum.				
12	Bilgisayar, hakkında bilgi edinmeye değer.				
13	Bilgisayara karşı saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum.				
14	Bilgisayarla çalışabileceğime eminim.				
15	Bilgisayar problemlerini çözmek beni cezbetmiyor.				

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
16	Gelecekteki çalışmalarım için bilgisayarda iyice ustalaşmam gerekecek.				
17	Bilgisayar kursları almak için zahmete girmem.				
18	Bilgisayar kullanmada iyi olabilecek tipte biri değilim.				
19	Bir bilgisayar programında hemen çözemediğim bir sorun olduğunda cevabı bulana kadar vazgeçmem.				
20	Günlük hayatımda bilgisayarları çok az kullanacağımı tahmin ediyorum.				
21	Bilgisayarlar kendimi rahatsız hissetmeme neden oluyorlar.				
22	Bir bilgisayar dili öğrenebileceğime eminim.				
23	Bazı insanların nasıl olupta bilgisayarlarla bu kadar zaman geçirdiklerini ve bundan hoşlandıklarını anlamıyorum.				
24	Meslek hayatımda hiçbir zaman bilgisayar kullanacağımı zannetmiyorum.				
25	Bilgisayar dersinde huzurlu olurdum.				
26	Bilgisayar kullanmak sanırım benim için çok zor olurdu.				
27	Bilgisayarla çalışmaya bir kez başlayınca bırakmak benim için çok zor olurdu.				
28	Bilgisayarla çalışmayı bilmek iş bulma olasılıklarını arttıracak.				
29	Bilgisayarla çalışma konusunu düşündüğümde yüreğim sıkışıyor.				
30	Bilgisayar dersinden iyi notlar alabilirim.				
31	Bilgisayarla mümkün olabildiğince çalışma yapacağım.				
32	Bilgisayarla çözülebilecek her şeyi başka yollarla da aynı derecede iyi çözebilirim.				
33	Bilgisayar kullanmam gerekse kendimi rahat hissederdim.				
34	Bir bilgisayar dersini becerebileceğimi sanmıyorum.				
35	Eğer bir bilgisayar dersinde bir problem çözülmeden bırakılırsa, sonradan üzerinde düşünmeye devam ederim.				
36	Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.				
37	Bilgisayar beni huzursuz ediyor ve aklımı karıştırıyor.				
38	Konu bilgisayarla çalışmak olduğunda kendime çok güvenirim.				
39	Başkalarıyla bilgisayar konusunda konuşmaktan hoşlanmıyorum.				
40	Bilgisayarla çalışmak yaşamım boyunca işimde benim için önemli olmayacak.				

Ek E Uygulamaya İlişkin Görüş Formu

Öğrenci Görüş Formu

Bu form Kişiselleştirilmiş Türkçe Öğretimi için yapılan uygulamaya yönelik görüşlerinizi toplamak için oluşturulmuştur. Aşağıdaki sorulara kendi görüşlerinize uygun şekilde yanıt veriniz.

Ad Soyad:

1. Kişiselleştirme kelimesini daha önce duydunuz mu?

Evet

Hayır

2. Kişiselleştirilmiş öğretimi daha önce duydunuz mu?

Evet

Hayır

3. Öğrencilik hayatınızda daha önce herhangi bir kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına katıldınız mı?

Evet

Hayır

4. Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?

Evet

Hayır

5. Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

6. Diğer derslerinizde de böyle uygulamalar yapmak ister misiniz?

Evet

Hayır

7. Bu tür kişiselleştirilmiş uygulamaların diğer derslerinizde de kullanılması hakkında düşüncelerinizi paylaşınız.

8. Kişisel bilgilerinizi sorularda görmek size nasıl hissettirdi?

9. Varsa görüş ve önerilerinizi ekleyiniz.

Teşekkürler ☺

Ek F.1 Uygulama Sürecinde Kullanılan Kişiselleştirilmemiş Alıştırma

ALİŞTİRMA 1

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (') yanlış kullanılmıştır?

- A) Bütün yaz Sait Faik'i okudum.
- B) Yarın Ayşe'lere gidiyoruz.
- C) İstanbul'a ilk defa geliyorum.
- D) Kangurular Avustralya'da yaşar.

2. Atatürk bana sordu()

() Yeni yazıyı tatbik etmek için ne düşündünüz ()

Öğretmen: Çocuklar, bu cümledeki ayrıçların yerine hangi noktalama işareti kullanılamaz?

Bülent: Soru işareti

Büşra: Uzun çizgi

Bora: Noktalı virgül

Defne: İki nokta

Bu öğrencilerden hangisi öğretmenin sorusuna doğru cevap vermiştir?

- A) Bülent B) Büşra C) Bora D) Defne

3. Aşağıdaki çocuklardan hangisinin cümlesinde yazım yanlışı vardır?

- A) İstedğin her şeyi alırım, yeter ki sınıfını geç.
- B) Karşı apartmanda yine kavga olmuş.
- C) Ali'nin getirdiği bu kitapları bir hafta içinde okuyup iade et.
- D) Artık geride özleyeceğim hiç bir şey yok.

4. Yazar bir yazısında şöyle der () () Sanatçının konusu insandır() Bir insanın yaşamı o insanın düşlerinin de kaynağıdır.() Bu söze katılıyorum.

Ayrıçlarla belirtilen yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangileri sırayla getirilmelidir?

- A) (;)(“)(,)(“) B) (;)(“)(;)(“) C) (:)(“)(,)(“) D) (:)(-)(,)(;)

5. Hacivat: Söyle bakalım Karagöz'üm “Asya ve Avrupa'nın incisidir Türkiye.” cümlesinde “Türkiye” niçin büyük harfle yazılmıştır. Karagöz: ...

Karagöz, aşağıdaki cevaplardan hangisini verirse, Hacivat'ın sorusunda cevap olur?

- A) Somut isim olduğu için
- B) Terim olduğundan
- C) Ülke adı olduğundan
- D) Tekil isim olduğundan

6. "Ayşe pazardan semizotu () fasulye ve bamya() elma() kiraz ve armut aldı ()" cümlesinde ayrıçlarla belirtilen yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri gelmelidir?

- A) (;)(:)(,)(.) B) (;)(;)(,)(.) C) (;)(;)(;)(.) D) (;)(,)(,)(.)

7. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde virgül yüklemeleri ayırmak için kullanılmıştır?

- A) Doğduğun yerleri, beni unutma.
- B) Ali, Zeynep ve Can hepimize çiçek verdiler.
- C) Yalnız elma, armut, çiğ köfte yedik
- D) Doğdu, büyüdü ve öldü

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde gezegen isimlerinin kullanımıyla ilgili yanlış vardır?

- A) Gezegenler içinde güneşe en yakın olanı, Merkür'dür.
- B) Dünya'nın tek doğal uydusu Ay'dır.
- C) Bu sabah yüzün ay gibi parlıyor.
- D) Gönlüme bir güneş gibi doğdun.

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) O zaman onbir yaşındaydım.
- B) Sanmayın ki o bu konuda bilgisiz.
- C) Ahmet, beni de beraberinde götürmek istedi.
- D) Bizimle gelmeyeceğini babama söylemiş.

10. Murat: Ali Bey
Fuat: binbaşı Orhan
Cihat: Ayşe Hanım
Ferhat: Doktor Ali Kemal

Yukarıdaki öğrenciler, büyük harflerin kullanımıyla ilgili yanlışlık yapmamaya çalışmaktadır.

Hangisi bunu başaramamıştır?

- A) Murat B) Fuat C) Cihat D) Ferhat

11. Cesaret() uçurtma gibidir() rüzgârla birlikte yükselir()

Öğretmen: Çocuklar, bu cümlede yer alan ayrıçların içinde sırasıyla hangi noktalama işaretleri kullanılmalıdır?

Özgür: (:)(;)(...)

Funda: (:)(,)(.)

Sedef: (,)(,)(...)

Teoman: (,)(;)(.)

- A) Özgür B) Funda C) Sedef D) Teoman

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde mi” soru eki yanlış yazılmıştır?

- A) Çektiğin bunca sıkıntıya değdi mi?
- B) Bir saatliğine dışarı çıkabilir miyim?
- C) Bugün de Anteras'a gidecek miyiz?
- D) Avlanmanın yasak olduğunu bilmiyormusunuz?

13. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde ayraçla belirtilen yere iki nokta (:) getirilemez?

- A) Daha yapacağım o kadar çok iş var ki () anlatamam.
 B) Aklımda iki isim vardı () Canan ve Korkut.
 C) Bize şunları da söyledi () Çalışın ve kazanın.
 D) Sözcük türleri şunlardır () İsim, sıfat, zamir...

14. Yirmi yaşındaki bir insan () dünyayı değiştirmek ister () Yetmiş yaşına gelince yine dünyayı değiştirmek ister () ama yapamayacağını bilir()
 Öğretmen: Çocuklar, bu cümlede yer alan ayraçların içinde sırasıyla hangi noktalama işaretleri kullanılmalıdır?

- Didem: (,)(,)(;)(,)
 Soner: (;)(;)(,)(,)
 Dilek: (,)(;)(,)(...)
 Hakan: (;)(,)(,)(...)

- A) Didem B) Soner C) Dilek D) Hakan

15. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Cumhuriyet Lisesi'nden bu yıl mezun olmuş.
 B) Selanik caddesi bugün çok kalabalık.
 C) Hasan Bey bu mahalleye yeni taşındı.
 D) 24 Kasım'da onu aramıştım.

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kesme işareti yanlış kullanılmıştır?

- A) Cahit Zarifoğlu Ankara'da doğmuş.
 B) Annem'le her yaz tatile gideriz.
 C) İstanbul 1453'te fethedildi.
 D) Yarışmayı 5'inci sırada tamamladı.

17. Yahya Kemal'in bazı şiirleri () Kendi Gök Kubbemiz () adı altında çıktı ()

Öğretmen: Çocuklar bu cümlede yer alan ayraçların içinde sırasıyla hangi noktalama işaretleri yer almalıdır?

- Hakan: (-)(")(")(,)
 İlyas: (-)(-)(-)(,)
 Demet: (')(')(')(,)
 Tülay: (')(')(')(,)

Buna göre hangi öğrenci doğru cevap vermiştir?

- A) İlyas B) Tülay C) Demet D) Hakan

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Rüstem çavuş iki yıldır kızıyla görüşmemişti.
 B) Orhan Bey olanları öğrenmek istiyordu.
 C) Bu tatilde Zehra teyzesinin yanına gidecekti.
 D) Kızılırmak Caddesi yakınlarında bir ev arıyordu.

19. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kısa çizgi doğru kullanılmamıştır?

- A) Fenerbahçe-Galatasaray maçını izliyorum.
- B) Adana-İstanbul uçağı havalanmak üzere.
- C) Türk-Rus ilişkileri yeni bir döneme girdi.
- D) Ayşe-Gülşen çok yakın iki arkadaştır.

20. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili yazım yanlışı yapılmıştır?

- A) Geçen gün Ulus'ta karşılaştık.
- B) O zaman Gazi kaygılı bir şekilde baktı.
- C) Seninle Akay Caddesinde buluşalım
- D) O gün doktor İrfan Bey'e uğramıştım.

ALİŞTİRMA 2

1) TDK'nin yeni sözlüğü piyasaya çıktı.

Aşağıdakilerin hangisinde kesme işareti (‘) bu cümledeki göreviyle kullanılmıştır?

- A) A'dan Z'ye her konuyla ilgileniyordu.
- B) İstanbul'un nüfusu her yıl artıyor.
- C) MEB'in, sınav sistemini değiştirmesi bekleniyor.
- D) Ramazan Bey'in işinde terfi etmesi bekleniyor.

2) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde gezegen isimlerinin kullanımıyla ilgili yanlışı vardır?

- A) Bu odaya hiç Güneş girmiyor
- B) Jüpiter'in 63 tane doğal uydusu vardır.
- C) İnsanoğlu 1969 yılında Ay'a ayak bastı.
- D) Dünya, kendi çevresinde 1 günde, Güneş'in çevresinde 365 günde döner.

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışlığı yoktur?

- A) Ali Bey: "Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun?" diye kızdı.
- B) Ali Bey: "Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun?" diye kızdı.
- C) Ali Bey: "Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun." diye kızdı.
- D) Ali Bey: "Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun" diye kızdı.

4) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna diğerlerinden farklı bir noktalama işareti konmalıdır?

- A) Bahçedeki bütün ağaçlar çiçek açmış
- B) Ali'yi oraya sen mi yolladın
- C) Okulda seminer yapılacak
- D) Elif'in gömleği de kirlenmiş

5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışlığı yapılmıştır?

- A) Bu yıl SBS'ye 1.000.000 kişi girecek.
- B) Kars'ta iki gün şenlik düzenlendi.
- C) Akşam, T.R.T.'de yeni bir programa katılacağım.
- D) Hey, hemen burayı terk et!

6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Öğrencilerin birkaçı derse iyi hazırlanmışlardı.
- B) Kimi öğrenciler okula gelmiyor.
- C) Birkaçı dün, bazıları bu sabah, kimi de daha önce geldi.
- D) Bir çok sorunum var, hangisini çözeceksin?

7) Ceyda odasından mutfakta yemek hazırlayan annesine seslendi

Anneciğim yardıma ihtiyacın var mı

Yukarıdaki cümlelerin noktalamasında aşağıdakilerden hangisi kullanılamaz?

- A) Nokta (.)
- B) Virgül (,)
- C) İki nokta (:)
- D) Soru işareti (?)

8) Aşağıda virgölün görevleri ve bu görevlerle ilgili örnekler verilmiştir.

Hangi örnek yanlış verilmiştir?

- A) Anlam karışıklığını gidermek için kullanılır: O, öğretmenini her zaman sinirlendirir.
- B) Hitaplardan sonra kullanılır: Adana'ya yarın gideceğim, dedi.
- C) Sıralı cümlelerin arasına konur: Bütün gün çips yemiş, film izlemişti.
- D) Aynı tür ve görevden kelime ya da kelime gruplarının arasına konur: Kitaplarını, defterlerini, kalemlerini masanın üzerinde bırakmış.

9) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili yazım yanlışı yapılmıştır?

- A) 20 Temmuz Cuma günü Ankara'dan yola çıktık.
- B) Bugün Avcılar Mahallesi'nde su kesintisi olacakmış.
- C) Milli atletimiz Aslı Çakır Alptekin son koşuyu kazanamadı.
- D) Ameliyatı doktor Selçuk Bey yaptı.

10) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru işareti yanlış kullanılmıştır?

- A) Ömer bulaşıkları hâlâ yıkamamış mı?
- B) Mersin'de bu zamana kadar ne yaptın?
- C) Anladım ki ben de yanılmışım?
- D) Sabahları geç mi kalkarsın?

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) 31 Aralık 1971'de dünyaya gelmiş.
- B) 29 Ekim 1923'de cumhuriyet ilan edildi.
- C) Ayşe'yi 2 Temmuz, Cuma günü karşılayacakmış.
- D) Arkadaşlarıyla 25 Ekim'de okulda buluşacak.

12) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımı ile ilgili bir yazım yanlışı vardır?

- A) Eskişehir' den Adana'ya uçakla gitmiş.
- B) Manav Mehmet efendi halden gelen meyveleri tezgaha dizdi.
- C) Emine Hanım ve eşi Metin Bey bugünkü veli toplantısına katıldı.
- D) Mahallemizin köpeği Karabaş, gelen geçen herkese havlıyordu.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Kuzenim, Ankara'dan beni görmeye gelmişti.
- B) Akşama Elazığ'a doğru yola çıkıyoruz.
- C) Günümüz devletleri hukuğa dayanılarak yönetiliyor.
- D) Ahmet, hiçbir suçlamayı kabul etmedi.

14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili bir yanlışlık yapılmıştır?

- A) Ahmet Hamdi Tanpınar'ın edebiyatımızda önemli bir yeri vardır.
- B) Ben Mustafa Kemal Lisesi'nden mezun oldum.
- C) Bu yıl tatil için Abant gölüne gideceğiz.
- D) Türk Dil Kurumu dilin sadeleşmesini savunuyor.

15) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde "mi" soru eki yanlış yazılmıştır?

- A) Geziye gitmiyor muydunuz?
- B) Testi çözdün mü konuyu anlarsın.
- C) Bir işi sevdin mi başarısın.
- D) Beni dün arayan senmiydin?

16) Aşağıdakilerin hangisinde noktalama yanlışlığı vardır?

- A) Babam İzmir'e gitmekten vazgeçti.
- B) Ahmet, hiçbir suçlamayı kabul etmedi. C) Son golü atınca neler hissettiniz?
- D) Böyle bir hatayı nasıl yaptı, anlayamadım?

17) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (') yanlış kullanılmıştır?

- A) Gökdelenler İstanbul'u çirkinleştiriyor.
- B) Pikniğe Ayşe'ler de geliyor.
- C) Annem, babam ve ben İzmir'e gezmeye gittik.
- D) Resmi belgeleri İhsan Bey'e verdim.

18) Hasan Öğretmen () () Zaman, en kıymetli hazinedir () () derdi. Bu söze katılıyorum. Ayraçlarla belirtilen yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangileri sırayla getirilmelidir?

- A) (;)(")(,)(“)
- B) (;)(“)(;)(“)
- C) (;)(“)(.)(“)
- D) (;)(-)(.)(;)

ALİŞTİRMA 3

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti konulmaz?
 A) Selim buraya gelecek mi acaba
 B) Rıza göstermeliyiz, kısmete ne çıkarsa
 C) Kalmadı mı bu illerde bize gönül verenler
 D) O hangi pehlivan ki, sırtı gelmemiş yere
2. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde nokta(.) yanlış kullanılmıştır?
 A) T.C. vatandaşı olmak için çok uğraştı.
 B) Babası: "Yine geç kaldın." diye söylendi.
 C) Adana'ya yarın gideceğim. dedi.
 D) Hatıralar gözümüzde bir bir canlandı.
3. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır?
 A) Yakın arkadaşlarımın arasında Nergis' de var.
 B) Türkçenin zengin bir dil olduğunu unutma.
 C) Okul yıllarım hep zorlukla geçti!
 D) İngilizce'yi en iyi konuşan oydu.
4. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti getirilemez?
 A) Geziyi kim ayarladı
 B) Seni arıyorum, neden cevap vermedin
 C) Neden bu kadar karamsar olduğumu bilmiyorum
 D) Sence ben haksız mıyım
5. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalı virgül yanlış kullanılmıştır?
 A) Dereyi tepeyi sel bilir; iyiyi, kötüyü el bilir.
 B) Ahmet; Sedat, Zafer ve Halil'den daha çalışkan bir öğrencidir.
 C) Yazar, eseri kaleme alır; eleştirmen, esere not verir.
 D) Sana bir nasihatim var; doğruluktan ayrılma.
6. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde virgül kaldırılırsa cümlenin anlamı değişmez?
 A) Nazlı, kardeşiyle çok iyi anlaşır.
 B) Hasta, adama gülerken elini uzattı.
 C) O, odayı çok iyi temizlemiş.
 D) Ayhan, çay içmeyi çok sever.
7. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kesme işareti kullanılmasına gerek yoktur?
 A) Saat 15.30'da buluşup sinemaya gideceğiz.
 B) Tatilde Ankara'yı gezdik.
 C) Dün Trabzon'lular gecesi düzenlendi.
 D) Türkiye'm, benim güzel ülkem!

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kısa çizgi(-) yanlış kullanılmıştır?

- A) Ahmet Haşim'in - en beğendiğim şairin - tüm şiir kitaplarını okudum.
- B) İstanbul - Malatya uçak seferleri yakında başlayacakmış.
- C) Yarın 12.30 - 13.30 arasında veli toplantısı yapılacak.
- D) Sarışın - uzun boylu - bir çocuktü.

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kesme işareti(‘) yanlış kullanılmıştır?

- A) PTT'ye gidip borcunu ödedi.
- B) Yaz tatilinde Antalya'daydım.
- C) Türk Dil Kurumu'na mektup yazdım.
- D) Topkapı Sarayı'nı ziyaret ettik.

10. Dün, yirmi dakika süren sağnak yağış, Ankara'da birçok alt geçidi kullanılmaz hale getirdi.

Bu cümlede aşağıdakilerden hangisi yanlış yazılmıştır?

- A) yirmi dakika
- B) sağnak
- C) Ankara'da
- D) birçok

11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde rakamlara gelen ekin yazımı yanlıştır?

- A) Avcılar Mahallesi'nde 17'nci Sokak'ta oturuyorum.
- B) 14'üncü yaş gününü evde kutlayacakmış.
- C) Yarışmada 6'ıncı olduğuma sevindim.
- D) Bu Antares'a 4'üncü gidişim oldu.

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Bugün bize Rıza Bey gelecekmiş.
- B) Artık dünyanın güneşe uzaklığı biliniyor. C) Bizimle Yunus da gelecek mi?
- D) Hasan Öğretmeni ziyaret ettik.

13. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalama işaretleri yanlış kullanılmıştır?

- A) Öğretmenimiz: "Dilini tutmasını bilen, başarımın yolunu bulmuştur." dedi.
- B) Sıfatlar ikiye ayrılır: Niteleme ve belirtme sıfatları...
- C) Eyvah! Paramı düşürmüşüm.
- D) Mersin'de bu zamana kadar ne yaptın?

14. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna diğerlerinden farklı bir noktalama işareti konmalıdır?

- A) Yarışmayı sonuna kadar izledik
- B) Leyla sınav sonuçlarını sana mı bildirecek
- C) Ali şiir yazmayı çok seven biridir
- D) Hasan Öğretmen'in neden bana kızdığını anlayamadım

15. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili yazım yanlışı yapılmıştır?

- A) Geçen gün Ulus'ta karşılaştık.
- B) O zaman Gazi kaygılı bir şekilde baktı.
- C) Seninle Akay caddesinde buluşalım.
- D) O gün İrfan Bey'e uğramıştım.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımı ile ilgili bir yazım yanlışı vardır?

- A) İstanbul, insanı kendi haline bırakmaz.
- B) Herkes binbaşı Yavuz'un esir düştüğüne inanıyordu.
- C) Ali Bey ve Nazan Hanım bize de uğradı.
- D) Dayımın Hollanda'dan getirdiği bu arabayı sattık.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı yoktur?

- A) Telefon geldimi bana bağlamayın.
- B) Yalnızlıktan iyice bunalmıştı.
- C) Ash'mı bunları sana söyledi?
- D) Otobüsü kaçırdığı gelememi.

Ek F.2 Fatma Aras İsimli Öğrencinin Kişiselleştirilmiş Alıştırmaları

KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ALIŞTIRMA 1

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (') yanlış kullanılmıştır?

- A) Bütün yaz Necati Cumalı'yı okudum.
- B) Yarın Ayşe'lere gidiyoruz.
- C) Yalova'ya ilk defa geliyorum.
- D) Kangurular Avustralya'da yaşar.

2. Atatürk bana sordu()

() Yeni yazıyı tatbik etmek için ne düşündünüz ()

Yeşim Öğretmen: Çocuklar, bu cümledeki ayrıçların yerine hangi noktalama işareti kullanılamaz?

Talha: Soru işareti

Sümeyra: Uzun çizgi

Gamze: Noktalı virgül

Fatma: İki nokta

Bu öğrencilerden hangisi öğretmenin sorusuna doğru cevap vermiştir?

- A) Talha
- B) Sümeyra
- C) Gamze
- D) Fatma

3. Aşağıdaki çocuklardan hangisinin cümlesinde yazım yanlışı vardır?

- A) İstedigin her şeyi alırım, yeter ki sınıfını geç.
- B) Karşı apartmanda yine kavga olmuş.
- C) Fatma'in getirdiği bu kitapları bir hafta içinde okuyup iade et.
- D) Artık geride özleyeceğim hiç bir şey yok.

4. Necati Cumalı bir yazısında şöyle der () () Sanatçının konusu insandır() Bir insanın yaşamı o insanın düşlerinin de kaynağıdır.() Bu söze katılıyorum.

Ayrıçlarla belirtilen yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangileri sırayla getirilmelidir?

- A) (;)(“)(,)(“) B) (;)(“)(;)(“) C) (:)(“)(.)(“) D) (:)(-)(.)(;)

5. Yeşim Öğretmen: Söyle bakalım Fatma “Asya ve Avrupa'nın incisidir Türkiye.” cümlesinde “Türkiye” niçin büyük harfle yazılmıştır.

Fatma: ...

Fatma, aşağıdaki cevaplardan hangisini verirse, öğretmenin sorusunda cevap olur?

- A) Somut isim olduğu için
- B) Terim olduğundan
- C) Ülke adı olduğundan
- D) Tekil isim olduğundan

6. "Fatma pazardan semizotu () fasulye ve bamyacı () elma() kiraz ve armut aldı()"
cümlesinde ayrıçlarla belirtilen yerlere sırasıyla hangi noktalama işareti gelmelidir?

- A) () () () () B) () () () () C) () () () () D) () () () ()

7. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde virgül yüklemi ayırmak için kullanılmıştır?

- A) Doğduğun yerleri, beni unutma.
B) Talha, Sümeyra ve Gamze hepimize çiçek verdiler.
C) Yalnız elma, armut, saç kavurma yedik
D) Doğdu, büyüdü ve öldü

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde gezegen isimlerinin kullanımıyla ilgili yanlış vardır?

- A) Gezegenler içinde güneşe en yakın olanı, Merkür'dür.
B) Dünya'nın tek doğal uydusu Ay'dır.
C) Bu sabah yüzün ay gibi parlıyor.
D) Gönlüme bir güneş gibi doğdun.

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlış vardır?

- A) O zaman onüç yaşındaydım.
B) Sanmayın ki o bu konuda bilgisiz.
C) Fatma, beni de beraberinde götürmek istedi.
D) Bizimle gelmeyeceğini babama söylemiş.

10. Talha: Ali Bey

Sümeyra: binbaşı Orhan

Gamze: Ayşe Hanım

Fatma: Doktor Ali Kemal

Yukarıdaki öğrenciler, büyük harflerin kullanımıyla ilgili yanlışlık yapmamaya çalışmaktadır.

Hangisi bunu başaramamıştır?

- A) Talha
B) Sümeyra
C) Gamze
D) Fatma

11. Cesaret() uçurtma gibidir() rüzgârla birlikte yükselir()

Yeşim Öğretmen: Çocuklar, bu cümlede yer alan ayrıçların içinde sırasıyla hangi noktalama işaretleri kullanılmalıdır?

Talha: () () () ()

Sümeyra: () () () ()

Gamze: () () () ()

Fatma: () () () ()

- A) Talha
B) Sümeyra
C) Gamze
D) Fatma

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde mi” soru eki yanlış yazılmıştır?

- A) Çektiğin bunca sıkıntıya değdi mi?
- B) Bir saatliğine dışarı çıkabilir miyim?
- C) Bugün de Şokola Pastanesi’ne gidecek miyiz?
- D) Avlanmanın yasak olduğunu bilmiyormusunuz?

13. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde ayraçla belirtilen yere iki nokta (:) getirilemez?

- A) Daha yapacağım o kadar çok iş var ki () anlatamam.
- B) Aklımda iki isim vardı () Talha ve Sümeyra.
- C) Bize şunları da söyledi () Çalışın ve kazanın.
- D) Sözcük türleri şunlardır () İsim, sıfat, zamir...

14. Yirmi yaşındaki bir insan () dünyayı değiştirmek ister () Yetmiş yaşına gelince yine dünyayı değiştirmek ister () ama yapamayacağını bilir()

Yeşim Öğretmen: Çocuklar, bu cümlede yer alan ayraçların içinde sırasıyla hangi noktalama işaretleri kullanılmalıdır?

- Talha: (,)(.)(;)(.)
- Sümeyra: (;)(;)(,)(.)
- Gamze: (,)(;)(,)(...)
- Fatma: (;)(,)(,)(...)

- A) Talha
- B) Sümeyra
- C) Gamze
- D) Fatma

15. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Afet İnan Ortaokulu’ndan bu yıl mezun olmuş.
- B) Selanik caddesi bugün çok kalabalık.
- C) Şenol Bey bu mahalleye yeni taşındı.
- D) 24 Kasım’da onu aramıştım.

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kesme işareti yanlış kullanılmıştır?

- A) Fatma Aras Ankara’da doğmuş.
- B) Annem’le her yaz tatile gideriz.
- C) İstanbul 1453’te fethedildi.
- D) Yarışmayı 5’inci sırada tamamladı.

17. Yahya Kemal'in bazı şiirleri "Kendi Gök Kubbeimiz" adı altında çıktı. Yeşim Öğretmen: "Çocuklar bu cümlede yer alan ayraçlarının içinde sırasıyla hangi noktalama işaretleri yer almalıdır?"

Fatma: (-)(")(")(.)
 Gamze: (-)(-)(-)(.)
 Sümeyra: (')((")(")(.)
 Talha: (')((-)(-)(.)

Buna göre hangi öğrenci doğru cevap vermiştir?

- A) Fatma
- B) Gamze
- C) Sümeyra
- D) Talha

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Rüstem çavuş iki yıldır kızıyla görüşmemiştir.
- B) Şenol Bey olanları öğrenmek istiyordu.
- C) Bu tatilde Ayten teyzesinin yanına gidecekti.
- D) Demirdağ Caddesi yakınlarında bir ev arıyordu.

19. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kısa çizgi doğru kullanılmamıştır?

- A) Fenerbahçe-Galatasaray maçını izliyorum.
- B) Ankara-Yalova uçağı havalanmak üzere.
- C) Türk-Rus ilişkileri yeni bir döneme girdi.
- D) Fatma-Talha çok yakın iki arkadaştır.

20. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili yazım yanlışı yapılmıştır?

- A) Geçen gün Ulus'ta karşılaştık.
- B) O zaman Gazi kaygılı bir şekilde baktı.
- C) Seninle Demirdağ Caddesinde buluşalım.
- D) O gün doktor İrfan Bey'e uğramıştım.

KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ALIŞTIRMA 2

1) TDK'nin yeni sözlüğü piyasaya çıktı.

Aşağıdakilerin hangisinde kesme işareti (') bu cümledeki göreviyle kullanılmıştır?

- A) A'dan Z'ye her konuyla ilgileniyordu.
- B) Yalova'nın nüfusu her yıl artıyor.
- C) MEB'in, sınav sistemini değiştirmesi bekleniyor.
- D) Şenol Bey'in işinde terfi etmesi bekleniyor.

2) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde gezegen isimlerinin kullanımıyla ilgili yanlışı vardır?

- A) Bu odaya hiç Güneş girmiyor.
- B) Jüpiter'in 63 tane doğal uydusu vardır.
- C) İnsanoğlu 1969 yılında Ay'a ayak bastı.
- D) Dünya, kendi çevresinde 1 günde, Güneş'in çevresinde 365 günde döner.

- 3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışlığı yoktur?
- A) Şenol Bey, “Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun?” diye kızdı.
 B) Şenol Bey: “Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun?” diye kızdı.
 C) Şenol Bey: “Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun.” diye kızdı.
 D) Şenol Bey: “Niçin gerçekleri söylemiyor, herkesi bu kadar çok üzüyorsun” diye kızdı.
- 4) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna diğerlerinden farklı bir noktalama işareti konmalıdır?
- A) Bahçedeki bütün ağaçlar çiçek açmış
 B) Talha’yi oraya sen mi yolladın
 C) Okulda seminer yapılacak
 D) Fatma’nın gömleği de kirlenmiş
- 5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışlığı yapılmıştır?
- A) Bu yıl SBS’ye 1.000.000 kişi girecek.
 B) Ankara’da iki gün şenlik düzenlendi.
 C) Akşam, T.R.T.’de yeni bir programa katılacağım.
 D) Hey, hemen burayı terk et!
- 6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?
- A) Öğrencilerin birkaçı derse iyi hazırlanmışlardı.
 B) Kimi öğrenciler okula gelmiyor.
 C) Birkaçı dün, bazıları bu sabah, kimi de daha önce geldi.
 D) Bir çok sorunum var, hangisini çözeceksin?
- 7) Fatma odasından mutfakta yemek hazırlayan annesine seslendi
 Anneciğim yardıma ihtiyacın var mı
 Yukarıdaki cümlelerin noktalamasında aşağıdakilerden hangisi kullanılamaz?
- A) Nokta (.)
 B) Virgül (,)
 C) İki nokta (:)
 D) Soru işareti (?)
- 8) Aşağıda virgülün görevleri ve bu görevlerle ilgili örnekler verilmiştir.
 Hangi örnek yanlış verilmiştir?
- A) Anlam karışıklığını gidermek için kullanılır: O, öğretmenini her zaman sinirlendirir.
 B) Hitaplardan sonra kullanılır: Yalova’ya yarın gideceğim, dedi.
 C) Sıralı cümlelerin arasına konur: Bütün gün saç kavurma yemiş, The Walking Dead izlemişti.
 D) Aynı tür ve görevden kelime ya da kelime gruplarının arasına konur: Kitaplarımı, defterlerini, kalemlerini masanın üzerinde bırakmış.

9) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili yazım yanlışı yapılmıştır?

- A) 20 Temmuz Cuma günü Ankara'dan yola çıktık.
- B) Bugün Avcılar Mahallesi'nde su kesintisi olacakmış.
- C) Milli atletimiz Aslı Çakır Alptekin son koşuyu kazanamadı.
- D) Ameliyatı doktor Selçuk Bey yaptı.

10) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru işareti yanlış kullanılmıştır?

- A) Sümeyra bulaşıkları hâlâ yıkamamış mı?
- B) Ankara'da bu zamana kadar ne yaptın?
- C) Anladım ki ben de yanılmışım?
- D) Sabahları geç mi kalkarsın?

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) 28 Ağustos 2002'de dünyaya gelmiş.
- B) 29 Ekim 1923'de cumhuriyet ilan edildi.
- C) Talha'yı 2 Temmuz, Cuma günü karşılayacakmış.
- D) Arkadaşlarıyla 25 Ekim'de okulda buluşacak.

12) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımı ile ilgili bir yazım yanlışı vardır?

- A) Ankara'dan Yalova'ya uçakla gitmiş.
- B) Manav Mehmet efendi halden gelen meyveleri tezgaha dizdi.
- C) Ayten Hanım ve eşi Şenol Bey bugünkü veli toplantısına katıldı.
- D) Mahallemizin köpeği Karabaş, gelen geçen herkese havlıyordu.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Kuzenim, İngiltere'den beni görmeye gelmişti.
- B) Akşama Yalova'ya doğru yola çıkıyoruz.
- C) Günümüz devletleri hukuğa dayanılarak yönetiliyor.
- D) Fatma, hiçbir suçlamayı kabul etmedi.

14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili bir yanlılık yapılmıştır?

- A) Necati Cumalı'nın edebiyatımızda önemli bir yeri vardır.
- B) Ben Afet İnan Ortaokulu'ndan mezun oldum.
- C) Bu yıl tatil için Abant gölüne gideceğiz.
- D) Türk Dil Kurumu dilin sadeleşmesini savunuyor.

15) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde "mi" soru eki yanlış yazılmıştır?

- A) Geziye gitmiyor muydunuz?
- B) Testi çözdün mü konuyu anlarsın.
- C) Bir işi sevdiğin mi başarırısın.
- D) Beni dün arayan senmiydin?

16) Aşağıdakilerin hangisinde noktalama yanlışlığı vardır?

- A) Babam Yalova'ya gitmekten vazgeçti.
- B) Gamze, hiçbir suçlamayı kabul etmedi.
- C) Son golü atınca neler hissettiniz?
- D) Böyle bir hatayı nasıl yaptı, anlayamadım?

17)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (') yanlış kullanılmıştır?

- A) Gökdelenler Yalova'yı çirkinleştiriyor.
- B) Pikniğe Ayşe'ler de geliyor.
- C) Annem, babam ve ben Yalova'ya gezmeye gittik.
- D) Resmi belgeleri Şenol Bey'e verdim.

18) Yeşim Öğretmen () () Zaman, en kıymetli hazinedir () () derdi. Bu söze katılıyorum. Ayrıca belirtilen yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangileri sırayla getirilmelidir?

- A) (;)(“)(,)(“) B) (;)(“)(;)(“) C) (:)(“)(,)(“) D) (:)(-)(.)(;)

KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ALIŞTIRMA 3

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti konulmaz?

- A) Talha buraya gelecek mi acaba
- B) Rıza göstermeliyiz, kismete ne çıkarsa
- C) Kalmadı mı bu illerde bize gönül verenler
- D) O hangi pehlivan ki, sırtı gelmemiş yere

2. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde nokta(.) yanlış kullanılmıştır?

- A) T.C. vatandaşı olmak için çok uğraştı.
- B) Babası: “Yine geç kaldın.” diye söylendi.
- C) Yalova'ya yarın gideceğim. dedi.
- D) Hatıralar gözümüzde bir bir canlandı.

3. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır?

- A) Yakın arkadaşlarımın arasında Talha'da var.
- B) Türkçenin zengin bir dil olduğunu unutma.
- C) Okul yıllarım hep zorlukla geçti!
- D) İngilizce'yi en iyi konuşan oydu.

4. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti getirilemez?

- A) Geziyi kim ayarladı
- B) Seni arıyorum, neden cevap vermedin
- C) Neden bu kadar karamsar olduğumu bilmiyorum
- D) Sence ben haksız mıyım

5. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalı virgül yanlış kullanılmıştır?

- A) Dereyi tepeyi sel bilir, iyiyi, kötüyü el bilir.
- B) Fatma; Talha, Sümeyra ve Gamze'den daha çalışkan bir öğrencidir.
- C) Yazar, eseri kaleme alır; eleştirmen, esere not verir.
- D) Sana bir nasihatim var; doğruluktan ayrılma.

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde virgül kaldırılırsa cümlenin anlamı değişmez?

- A) Nazlı, kardeşiyle çok iyi anlaşır.
- B) Hasta, adama gülerek elini uzattı.
- C) O, odayı çok iyi temizlemiş.
- D) Fatma, çay içmeyi çok sever.

7. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kesme işareti kullanılmasına gerek yoktur?

- A) Saat 15.30'da buluşup sinemaya gideceğiz.
- B) Tatilde Yalova'yı gezdik.
- C) Dün Trabzon'lular gecesi düzenlendi.
- D) Türkiye'm, benim güzel ülkem!

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kısa çizgi(-) yanlış kullanılmıştır?

- A) Necati Cumalı'nın - en beğendiğim yazarın - tüm kitaplarını okudum.
- B) Ankara - Yalova uçak seferleri yakında başlayacakmış.
- C) Yarın 12.30 - 13.30 arasında veli toplantısı yapılacak.
- D) Sarışın - uzun boylu - bir çocuktü.

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde kesme işareti(‘) yanlış kullanılmıştır?

- A) PTT'ye gidip borcunu ödedi.
- B) Yaz tatilinde Antalya'daydım.
- C) Türk Dil Kurumu'na mektup yazdım.
- D) Topkapı Sarayı'nı ziyaret ettik.

10. Dün, yirmi dakika süren sağnak yağış, Ankara'da birçok alt geçidi kullanılmaz hale getirdi.

Bu cümlede aşağıdakilerden hangisi yanlış yazılmıştır?

- A) yirmi dakika
- B) sağnak
- C) Ankara'da
- D) birçok

11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde rakamlara gelen ekin yazımı yanlıştır?

- A) Avcılar Mahallesi'nde 17'nci Sokak'ta oturuyorum.
- B) 14'üncü yaş gününü evde kutlayacakmış.
- C) Yarışmada 6'ıncı olduğuma sevindim.
- D) Bu Şokola Pastanesi'ne 4'üncü gidişim oldu.

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Bugün bize Şenol Bey gelecekmiş.
- B) Artık dünyanın güneşe uzaklığı biliniyor.
- C) Bizimle Talha da gelecek mi?
- D) Yeşim Öğretmeni ziyaret ettik.

13. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalama işaretleri yanlış kullanılmıştır?

- A) Yeşim Öğretmenimiz: "Dilini tutmasını bilen, başarının yolunu bulmuştur." dedi.
- B) Sıfatlar ikiye ayrılır: Niteleme ve belirtme sıfatları...
- C) Eyvah! Paramı düşürmüşüm.
- D) Yalova'da bu zamana kadar ne yaptın?

14. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna diğerlerinden farklı bir noktalama işareti konmalıdır?

- A) Yarışmayı sonuna kadar izledik
- B) Talha sınav sonuçlarını sana mı bildirecek
- C) Fatma şiir yazmayı çok seven biridir

15. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde büyük harflerin kullanımıyla ilgili yazım yanlışı yapılmıştır?

- A) Geçen gün Ulus'ta karşılaştık.
- B) O zaman Gazi kaygılı bir şekilde baktı.
- C) Seninle Akay caddesinde buluşalım.
- D) O gün Şenol Bey'e uğramıştım.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımı ile ilgili bir yazım yanlışı vardır?

- A) Yalova, insanı kendi haline bırakmaz.
- B) Herkes binbaşı Yavuz'un esir düştüğüne inanıyordu.
- C) Şenol Bey ve Ayten Hanım bize de uğradı.
- D) Dayımın İngiltere'den getirdiği bu arabayı sattık.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı yoktur?

- A) Telefon geldimi bana bağlamayın.
- B) Yalnızlıktan iyice bunalmıştı.
- C) Talha'mı bunları sana söyledi?
- D) Otobüsü kaçırdığı gelememi.